



Chanceler
Dom Ângelo Pignoli

Diretor Geral
Professor Livre-Docente Manoel Messias de Sousa

Vice Diretor
Renato Moreira de Abrantes

Diretor Acadêmico
Marcos Augusto Ferreira Nobre

Diretora Administrativa
Idalete Deolide Fabiani

Revisão Técnica dos Textos
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Revisão Ortográfica
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
Elisangela André da Silva Costa
Paula Érica Lopes de Melo
Liliane Viana da Silva

Normalização
Wendel de Sousa Nogueira

Bibliotecário Responsável
Vasco Robson Soares Correia

Capa e Contracapa
Jandreson Gomes e Setor de Marketing da FCRS

Editoração Eletrônica e Impressão
IMPRECE

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA GERAL
Professora Doutora Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Abrahão Cavalcante Gomes de Souza Carvalho Faculdade Católica Rainha do Sertão	José Carlos Bernardino Carvalho Morgado Universidade do Minho – Portugal
Adriana Rolim Campos Barros Universidade de Fortaleza	Victor Machado Reis Universidade de Trás-os-Montes & Alto Douro (UTAD) - Portugal
Anamaria Cavalcante e Silva Faculdade CHRISTUS	José Deribaldo Gomes dos Santos Universidade Estadual do Ceará
Carlos Eduardo de Azevedo Souza Universidade Federal do Ceará	Ivana Ferreira Gomes Rodrigues Faculdade Católica Rainha do Sertão
Cristiana Brasil Almeida Rebouças Universidade Federal do Ceará	Leo Kriger Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Edilberto Cavalcante Reis Universidade Estadual do Ceará	Manoel Messias de Sousa Faculdade Católica Rainha do Sertão
Expedito Eloisio Ximenes Universidade Estadual do Ceará	Marcílio Sampaio dos Santos Universidade Federal do Ceará
Elisangela André da Silva Costa Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	Maria Dias Cavalcante Vieira Faculdade Católica Rainha do Sertão
Ana Tomás de Almeida Universidade do Minho – Portugal	Maria Lírida Calou de Araújo Mendonça Faculdade Católica Rainha do Sertão/Universidade de Fortaleza
Maria Lourdes da Trindade Dionísio Universidade do Minho – Portugal	Regilane Matos da Silva Prado Faculdade Católica Rainha do Sertão
	Renato Moreira Abrantes Faculdade Católica Rainha do Sertão



SUMÁRIO

EDITORIAL

Revista FCRS	5
Manoel Messias de Sousa	

ARTIGOS

AS DUAS DIMENSÕES DO AMOR NO PENSAMENTO DE AGOSTINHO	xx
João Paulo Araújo Pimentel Lima, Francisco Venceslau de Oliveira Jales	

AS ESPECIFICIDADES DELITIVAS NA LEI DE CRIMES HEDIONDOS	xx
Semiramys Fernandes Tomé, Francisco Valdovir Holanda de Almeida, Ana Jamille de Sousa Marcolino	

IMPACTOS DAS MUDANÇAS E INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR	xx
Danielle Rabelo Costa, Maria Auxiliadora de Sousa Beserra, Jarlene Gomes Alves	

INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO NORTE-AMERICANAS	xx
Dagmá Brandão Silva, Julio Cesar Cavalcante Bezerra	

INTERFERÊNCIA DE CRENÇAS NOS ALUNOS DA EJA NA DISCIPLINA DE INGLÊS	xx
Maria Cristina Oliveira de Sá	

LINGUAGEM E CONHECIMENTO DENTRO DOS JOGOS LINGÜÍSTICOS A PARTIR DE WITTGENSTEIN	xx
Tiago Italo Ferreira da Silva	

O PERCURSO EPISTÊMICO DO SÁBIO NA METAFÍSICA DE ARISTÓTELES	xx
Carlos Wagner Benevides Gomes	

PRODUTIVIDADE ORGANIZACIONAL: ESTRATÉGIAS DE MELHORIA COM AS PRÁTICAS DO PEDAGOGO ORGANIZACIONAL	xx
Adrianizy Borba da Silva, Gabrielle Silva Marinho, Marcos Antonio Martins Lima	

RESGATANDO UMA BRINQUEDOTECA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EM UM HOSPITAL DE MÉDIO PORTE	xx
Keyssiane Maria de Alencar Lima, Anice Holanda Nunes Maia, Milena de Holanda Oliveira Bezerra	

SOBRE A PREDICAÇÃO EM ARISTÓTELES: COMPOSICIONALIDADE E CORRESPONDÊNCIA	xx
John Karley de Sousa Aquino	

A QUALIDADE DO ATENDIMENTO AO CLIENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IES: UM ESTUDO DE CASO	xx
Sylmara Teixeira Martins, Valter de Souza Pinho, Marcos James Chaves Bessa, Stânia Nágila V. Carneiro, Daniel Paiva Mendes	

A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA NA RELIGIOSIDADE	xx
Walquíria Lemos de Almeida, Jefferson Aleff Bezerra Batista, Mateus Lima da Silva Ferreira, Morgana Rahysa Bandeira Magalhães, Elisangela André da Silva Costa	

ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL..... xx

Auriseu Nogueira, Mérsia Nogueira Maia, Moisés Rocha Farias

ARQUITETURA E ACESSIBILIDADE: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS xx

Diego Freire Martins, Stephane de Sousa e Silva Maia, D'ávila de Melo Laurentino, Wesley de Sousa Chaves, Chrystian Haramys Parente Paiva

SISTEMA SUPERVISÓRIO PARA CONTROLE DE FLUXO DE VEÍCULOS ATRAVÉS DE RFID..... xx

Alandson Mendonça Ribeiro Meireles, Leonardo Rocha Moreira, Marcílio Fernandes da Silva

APLICATIVOS PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS: UM CAMINHO PARA AUTOMEDICAÇÃO? xx

Marcia Machado Marinho, Rondinelle Ribeiro Castro, Emmanuel Silva Marinho

PERFIL DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE DOS TRABALHADORES DE UMA EMPRESA ESTATAL EM QUIXADÁ-CE..... xx

Francisca Karina de Alencar Lima, Cristiane Sousa da Silva, Rubens Vinícius Letieri, Francisco Cristiano da Silva Sousa, José Airton F. Pontes Júnior

PREVALÊNCIA DA DOENÇA CÁRIE E PERIODONTAL EM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE QUIXADÁ-CE..... xx

Anielly Sampaio Barros, Emanuelle Albuquerque Carvalho Melo, Carlos Santos de Castro Filho, Cosmo Helder Ferreira da Silva Sofia Vasconcelos Carneiro

DOCÊNCIA E ADOECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO PARA UM TEMA (RE)DESCOBERTO xx

Júlio César Ischiara, André Roberto de Lima Neto, Iara Fernandes Teixeira, Mayara Carvalho dos Santos, Moézio Alves Ribeiro Neto

INOVAÇÃO TERAPÊUTICA NO DIABETES *MELLITUS*: RISCOS E BENEFÍCIOS DA INSULINA INALATÓRIA xx

Sandna Larissa F. dos Santos, Hévilla Suellen Teixeira Tavares, Karla Bruna Nogueira T. Barros, Regilane Matos da Silva Prado

Prof. LD Manoel Messias de Sousa
Diretor Geral
Faculdade Católica Rainha do Sertão

É com grata satisfação que a Faculdade Católica Rainha do Sertão apresenta mais um número de sua Revista Científica, agora no seu terceiro ano. Trata-se de uma publicação, também, digital, semestral, com a finalidade de aperfeiçoamento constante de seu corpo docente e discente, mediante produção científica e cultural em um mundo em que o conhecimento é o diferencial entre as pessoas, as carreiras e, inclusive, motivo de êxito profissional.

Nesse sentido, a revista pode ser apreciada pela variedade de contribuições dos professores desta Instituição que, com sua dedicação e talento, cooperam com esta edição, além da presença de textos de nossos alunos e de docentes e discentes de outras instituições de ensino.

Cabe, assim, ao **Conselho Editorial**, elaborar as políticas de publicação da Revista, estabelecer critérios de excelência e padrões de qualidade das publicações, que orientarão os processos de apreciação e seleção de artigos e materiais a ele submetidos pela comunidade acadêmica; apreciar o mérito desses materiais, recomendando ou rejeitando cada proposta, conforme os critérios estabelecidos para a Revista. Todos os artigos publicados na revista passam pela avaliação *Ad-hoc* de especialistas.

Façamos uma boa e produtiva leitura.

Prof.L.D.Manoel Messias de Sousa
Diretor Geral da FCRS

The background features a series of parallel, slightly curved lines in various shades of gray, creating a sense of depth and movement. A large, semi-transparent watermark of the letters 'FAC' is centered in the background.

Ciência Humanas/Sociais Aplicadas

CATÓLICA DE QUIXADÁ

AS DUAS DIMENSÕES DO AMOR NO PENSAMENTO DE AGOSTINHO

João Paulo Araújo Pimentel Lima
Francisco Venceslau de O. Jales

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a concepção de amor segundo Agostinho. Nossa metodologia consistirá em selecionar, da vasta obra do autor, aqueles textos que apontam para duas direções: o amor entendido como vontade, como um elemento subjetivo e essencial no homem; e o amor exteriorizado, como prática direcionada ao próximo. Não esgotaremos, é claro, nessas poucas páginas, todo o pensamento do mestre cristão a respeito do tema; não obstante, faremos um percurso que, além de apresentar os âmbitos do amor supracitados, não deixará de lado certos conceitos imprescindíveis do pensamento de Agostinho, como sua noção de *justiça* e a contraposição entre *utilizar* e *fruir*. Assim, abordaremos duas áreas do seu pensamento, ou seja, sua antropologia e sua ética.

Palavras-chave: Amor. Justiça. Ética

RIASSUNTO

Questo studio ha lo scopo di presentare il concetto di amore secondo Sant'Agostino. Il nostro approccio sarà quello di selezionare, dalla vasta opera dell'autore, quei testi che fanno riferimento a due direzioni: l'amore capito come volontà, come un elemento soggettivo ed essenziale nell'uomo; e l'amore esteriorizzato, come pratica diretta al prossimo. Non si esaurirà, naturalmente, in queste poche pagine, tutto il pensiero del maestro cristiano sull'argomento; tuttavia, faremo un percorso che, inoltre a presentare le aree di amore summenzionato, non lascerà da parte alcuni concetti fondamentali del pensiero di Sant'Agostino, come la sua nozione di *giustizia* e l'opposizione tra *usare* e *godere*. Quindi, ci occuperemo di due aree di pensiero teologico e filosofico dell'autore cristiano, la sua antropologia e la sua etica.

Parole chiave: Amore. Giustizia. Etica

1 INTRODUÇÃO

Adentraremos, nessas linhas, em algumas das obras do gênio cristão buscando extrair suas concepções acerca do amor. O fato de Agostinho não ter sido um autor sistemático impõe certas dificuldades que não podem ser ignoradas. Faremos, portanto, um recorte metodológico elencando, dentre as várias opções de texto, aqueles que julgamos suficientes para o nosso intento, a saber: *Sobre a doutrina cristã*, *Sobre a Trindade*, *Confissões*, *Comentário da primeira epístola do são João* e *Diálogo sobre a felicidade*.

Observaremos, primeiramente, a ligação entre o próprio amor e o sujeito amante para posteriormente entrarmos na relação entre o amante e o objeto amado, bem como suas consequências éticas. Estes são os objetivos do presente artigo e nossa metodologia fundamenta-se na pesquisa bibliográfica.

2 O AMOR COMO PESO NATURAL DO HOMEM

Para Agostinho, o amor não é um sentimento qualquer. Ele difere de todos os outros, como, por exemplo, do ódio ou da tristeza. É diferente porque todos estes sentimentos, assim como todas as paixões humanas são expressões diretas do amor (GILSON, 2006). Isso quer dizer que todas as paixões derivam do amor. Desse modo, o amor age como uma balança, para discernir as intenções das paixões. Vejamos com mais detalhes.

Graças à gravidade o homem é de modo natural condicionado a estar junto ao solo. Assim, esta força, como um peso, incide no homem para que ele não vague no espaço. Do mesmo modo, o homem possui um peso natural, algo que o move incessantemente a buscar seu lugar de repouso (GILSON, 2006). Esta inclinação humana, na visão de Agostinho, é o amor. É ele que arrebatava o homem e leva-o a procurar uma condição de conforto.

Eis o argumento de Agostinho presente nas *Confissões*:

O corpo, devido ao peso, tende para o lugar que lhe é próprio, porque o peso não tende só para baixo mas também para o lugar que lhe é próprio. Assim o fogo se encaminha para cima, e a pedra para baixo. Movem-se segundo o seu peso. Dirigem-se para o lugar que lhe compete. O azeite derramado sobre a água aflora à superfície: a água vertida sobre o azeite, submerge debaixo deste: movem-se segundo o seu peso e dirigem-se para o lugar que lhe compete. As coisas que não estão no próprio lugar agitam-se mas, quando o encontram, ordenam-se e repousam. O meu amor é o meu peso. Para qualquer parte que vá, é ele que me leva. (AGOSTINHO, 2009, p. 407).

É evidente, então, que o amor se confunde com a vontade humana. Nestes termos, podemos definir o amor, no homem, como uma tendência natural que o move a certo bem. Assim, o homem está em constante movimento, não há no ser humano quietude alguma, o homem jamais repousará enquanto não estiver de posse desse objeto último para qual é guiado. Neste momento emerge algo que, como a vontade, está presente em cada ser humano: o desejo.

Este desejo ou querer do homem nada mais é do que um movimento consentido da vontade em direção a um objeto com a intenção de possuí-lo e unir-se a ele a fim de usufruí-lo. Assim, cada desejo está ligado a uma determinada coisa e é exatamente esta que o desperta, estimula e direciona. Portanto, o desejo é algo que define o ser humano, uma vez que não há ninguém que não deseje. (JALES, 2004, p. 16)

Para Agostinho, essa é a condição humana: desejar. O homem é um ser que deseja e está permanentemente inquieto enquanto não encontrar aquilo que lhe satisfará plenamente. Vejamos o diálogo de Agostinho com Deus: “Quer louvar-te o homem, esta parcela de tua criação. Tu o incitas para que sinta prazer em louvar-te; fizeste-nos para ti, e inquieto está o nosso coração, enquanto não repousa em ti” (AGOSTINHO, 2009, p. 15).

Nos termos de Gilson, o problema, nesse aspecto, não consiste em perguntar se é necessário amar, visto que essa condição está impressa em todos. Mas a pergunta é: “o que deve ser amado?” (GILSON, 2006). Veremos, adiante, como Agostinho resolve estas questões.

2.1 SOBRE O QUE SE DEVE AMAR

Dissemos, no item anterior, o amor seria como uma balança para as paixões humanas, em outras palavras, é possível afirmar que as paixões não contêm nenhuma maldade, mas serão más, assim como qualquer objeto, quando impulsionados por um amor mal. Como foi visto, o amor confunde-se no homem com a vontade, logo, o mal nascerá de uma disposição da vontade humana, isto é, como não há nada mal por si, o mal emergirá da perversão da vontade humana, uma escolha pessoal. O amor, portanto, poderá ser bom ou mal, e isso dependerá de cada sujeito.

Neste aspecto, vale ser descrito a teoria agostiniana do “utilizar” e do “fruir”. Esses conceitos, chaves em sua filosofia, nos ajudarão a compreender claramente as aproximações do amor com a moralidade.

Segundo Agostinho, entre todas as coisas, algumas as que devem ser fruídas e outras para apenas serem utilizadas. Assim ele as descreve: As que são

objeto de fruição fazem-nos felizes. As de utilização ajudam-nos a tender à felicidade e servem de apoio para chegarmos às que nos tornam felizes e nos permitem aderir melhor a elas. (AGOSTINHO, 2007, p. 43)

As coisas, portanto, que nos tornam felizes são aquelas que devemos gozar e as outras, as que devem ser utilizadas, serão usadas para encontrarmos as primeiras, as que produzem em nós a felicidade. Vale salientar ainda, para tornar mais clara essa classificação, a definição de Agostinho. Para ele, “fruir é aderir a alguma coisa por amor a ela própria [...], usar é orientar o objeto de que se faz uso para obter o objeto ao qual se ama, caso tal objeto mereça ser amado” (AGOSTINHO, 2007, p. 44).

Esta classificação, de fácil compreensão, articulada por Agostinho é de suma importância para compreendermos seu pensamento ético, pois um amor que frui do que deve ser utilizado, jamais encontrará a felicidade. Nesse sentido, argumenta ele:

Nós, criaturas humanas, que gozamos e utilizamos das coisas, encontramos-nos situados entre as que são para fruir e as que são para utilizar. Se quisermos gozar do que se há simplesmente de usar, perturbamos nossa caminhada e algumas vezes até nos devíamos do caminho. Atacados pelo amor das coisas inferiores, atrasamos-nos ou alienamos-nos da posse das coisas feitas para fruirmos ao possuí-las. (AGOSTINHO, 2007, p. 44)

A felicidade, como outros temas, estará também ligada ao amor, já que sua posse depende exclusivamente do objeto amado. Quando invertemos a ordem e passamos a gozar das coisas que deveriam ser somente utilizadas, ao invés de alcançarmos alguma felicidade nos perdemos em meio a perturbações, distanciando-nos mais ainda da felicidade plena¹.

Surge então a pergunta: que objeto merece ser amado? Amado de tal modo que seja totalmente lícito fruir dele? Ora, esse objeto, conforme Agostinho, só poderá ser Deus. Para ele, devemos amar todas as coisas, pois elas podem nos levar a Deus, mas amá-los, utilizando-as. Assim, chegaremos por meio delas à contemplação das “realidades espirituais e eternas”, ou seja, é através das coisas que devem ser utilizadas que nos é possível chegar à coisa que deve ser fruída, isto é, Deus. Somente com Deus será plena a felicidade e absoluta a verdade.

Também foi citado que ao amar as coisas de modo errado, isto é, fruir das coisas que deveriam ser apenas utilizadas, o espírito perturba-se, levando o indivíduo a perder-se num mar aberto, tornando árdua a volta à pátria. Isso acontece porque existe uma ordem, já defini-

da, que precisa ser respeitada caso queiramos, conforme a filosofia de Agostinho, chegar à felicidade. Sobre isso diz Gilson:

O conjunto das essências eternas e das coisas temporais, que participam dessas essências, forma uma hierarquia de realidades superiores ou inferiores umas às outras; as relações que nascem dessa hierarquia constituem o que chamamos ordem. A natureza é regida necessariamente por essa ordem, que Deus lhe impôs, e o homem, na medida em que é uma parte da natureza, submete-se à ordem divina sem poder subtrair-se dela. (2006, p. 252)

Esta ordem consiste em sabermos avaliar as coisas, e mantermos o amor ordenado. É preciso amar cada coisa conforme sua dignidade. Seria problemático amar profundamente algo que deve ser amado com menos intensidade, do mesmo modo, não seria digno desmerecer algo que, por outro lado, deveria ser amado com primazia. Logo, é o sujeito que por meio da vontade faz valer ou não essa ordem e que, em último caso, não implica apenas num estado de tranquilidade da alma como pensavam os gregos, mas na posse da felicidade, o encontro com Deus. Diz Gilson:

Não se trata mais de submeter-se à lei, mas de querê-la e de colaborar com seu cumprimento. O homem conhece a regra; a questão é se ele a quer. Conseqüentemente, tudo depende da decisão que o homem tomar ou não tomar, de fazer reinar em si mesmo a ordem que ele vê ser imposta por Deus à natureza. (2006, p. 252)

O importante, neste aspecto, é frisar que essa ordem, pensada por Agostinho, deve ser respeitada e caso desejemos a isto, precisamos direcionar nosso amor aos lugares certos e com a intensidade certa. Dessa maneira, evidencia-se a superioridade de Deus em comparação às demais coisas; assim, devemos mover a ele nosso amor acima de tudo, utilizando de todas as outras coisas para deleitar-nos apenas Nele. Sobre isto diz o Bispo de Hipona:

Usar alguma coisa com deleite é certamente encontrar nela seu gozo. Porque quando está presente um objeto do qual se gosta, necessariamente isso traz consigo certo deleite. Mas se, transcendendo o deleite, te referires àquele em quem há de permanecer, então usas do objeto amado e dir-se-á, só de modo abusivo, que gozas dele. Mas se aderes a esse objeto que amas e permaneces nele, pondo aí o fim de tua alegria, então, com propriedade, dir-se-á que gozas dele. Ora, tal deve acontecer somente com a Trindade, isto é, o sumo e imutável Bem. (AGOSTINHO, 2007, p. 73)

1 Esta felicidade plena só poderá ser encontrada na comunhão com Deus. Para pormenores referentes a este tema ver o *Diálogo sobre a felicidade* de Agostinho.

2.2 O AMOR A DEUS E ÀS COISAS TEMPORAIS

Cientes de que existe uma ordem e que nessa hierarquia existem coisas que deveríamos utilizar e a outras fruir, vejamos, nos termos de Agostinho, porque tal hierarquia se justifica, porque devemos preferir Deus às coisas temporais: "... dizes: mas porque não poderei amar o que Deus fez? Respondo: Que preferes: Amar as coisas temporais e passar com o tempo, ou desapegar-te do mundo e viver eternamente com Deus?" (AGOSTINHO, 1986 p. 64).

O argumento de Agostinho tem como núcleo o sujeito, pois é ele que pode escolher "passar com o tempo" ou unir-se a divindade. É-nos possível observar aqui, mais uma vez, que o indivíduo é totalmente responsável por suas escolhas, o arbítrio de posicionar-se frente aos objetos a serem amados é de total responsabilidade do indivíduo. Não há aqui um determinismo, pelo contrário, cabe ao sujeito querer ou não submeter-se a ordem. Assim, Agostinho responde o motivo pelo qual é preferível Deus às demais coisas. E, ainda, em outra passagem do *Comentário da primeira epístola de São João*, reforça que as demais coisas não devem ser desprezadas ao afirmar que Deus não nos proíbe de amar as demais coisas, mas não quer, entretanto, que façamos consistir nossa felicidade em amá-las (AGOSTINHO, 1986).

O discurso então retorna para a proposta de Agostinho em estabelecer aquela classificação de utilizar e fruir. Na verdade, o grande cuidado com as coisas temporais é em não se apegar intensamente a elas, não procurar gozar de coisas que deviam ser somente utilizadas (AGOSTINHO, 1986). Esse movimento consiste em submeter-se a ordem e, através dela, viver conforme o ideal estabelecido por Deus, que resulta na própria condição para a verdadeira felicidade, visto esta não estará sujeita a perturbações, já que seu objeto de amor é imutável, não passa com o tempo, pois é eterno.

A questão está, na filosofia agostiniana, em priorizar Deus e a partir dele amar as demais coisas. As coisas temporais estão postas como meios para chegarmos a um bem maior, isto é, Deus. Neste raciocínio, além de podermos alcançar a felicidade, por meio de Deus será possível chegar, também, ao nosso fim religioso-escatológico. Diz Agostinho: "... apegar-te antes ao amor de Deus para que assim como Deus é eterno – assim também tu te mantenhás na eternidade" (AGOSTINHO, 1986, p. 70). O amor se torna imprescindível tanto para ética como para a religião.

Visto esta face do amor, mais ligada ao sujeito e suas escolhas; observemos, agora, como esse amor se efetivará no âmbito social. Entraremos, enfim, na esfera exclusivamente ética: o amor e sua relação social.

3 O AMOR: A BASE DA MORAL SOCIAL

O amor está essencialmente ligado ao homem. Assim, o identificamos primeiramente como uma inclinação natural, um impulso inato a todo ser humano. Isso acontece, pois o amor relaciona-se intrinsecamente com a vontade, restando ao sujeito apenas guiá-lo um fim para esse amor, isto é, guiar esse amor aos objetos a serem por ele amados.

Essa escolha pode resultar em inúmeras consequências. Dependendo do objeto a ser amado o sujeito pode ou não alcançar um dos bens mais preciosos ou, quiçá, o mais precioso a que todos almejam: a felicidade. Tal preocupação findará, no pensamento de Agostinho, quando o indivíduo perceber que no mundo, em todas as coisas, existe uma ordem a qual todos estamos submetidos. Assim, encontrará o menor estado de perturbação aquele que colocar seu amor nos lugares certos, ou melhor, aquele que, ao compreender a ordem, agir conforme sua hierarquia. Compreendendo a ordem será possível observar que dentre as coisas há algumas para se utilizar e outras para se fruir, aí já é notável a presença da tal hierarquia, e, agindo da maneira correta, o sujeito dará primazia às coisas mais superiores. Amará justamente cada coisa conforme seu valor, utilizando das coisas que devem ser utilizadas e fruindo das que devem ser fruídas. Encontrará, por fim, Deus no topo e sendo Ele infinitamente superior, o mais justo seria fruir somente Dele e utilizar as outras coisas em vista Dele.

Todo esse processo, presente na filosofia agostiniana, apresenta o movimento do amor partindo do sujeito até o objeto a ser amado. Entretanto, o homem não vive isolado, está sempre em conjunto com seus semelhantes em agrupamentos sociais, seja um estado, uma comunidade, uma tribo ou qualquer outro tipo de sociedade; o homem está, no seu cotidiano, colocando em comum suas atividades diárias com o outro ou, nos termos de Agostinho, com o próximo². Partindo dessa constatação óbvia, Agostinho irá construir, também, um modelo ético que parte do amor; assim, adentraremos neste capítulo na relação entre o amor e a moralidade, do sujeito com o outro.

Será, ainda, de grande proveito abordar também algumas reflexões de Agostinho sobre a justiça e sua relação com a moralidade e, conseqüentemente, com o amor. Passaremos a partir daí, de maneira gradual, de um momento mais metafísico do amor para o concreto das relações sociais, principiando com a ideia de justiça.

3.1 AMOR, JUSTIÇA E MORALIDADE

2 Agostinho irá definir o próximo como aquele a quem devemos prestar serviço, caso necessite ou esteja em dificuldade. Do mesmo modo, aquele que nos presta algum serviço é também nosso próximo. Agostinho ainda avançará para uma definição mais ampla: há de se considerar todo homem como próximo, visto que todo homem deve ser amado por causa de Deus (Agostinho, 2007, p. 70).

Vejamos como Agostinho define justiça em sua obra *A Trindade*. Segundo ele, uma alma justa é

‘Aquele que, segundo os ditames da ciência e da razão, dá a cada um o que a cada um pertence, na vida e nos costumes’, mas também esforçar-se por viver eles mesmos conforme a justiça, distribuindo a cada um o seu, não devendo nada a ninguém, a não ser o amor mútuo. (AGOSTINHO, 2008, p. 276)

Nossa única dívida, então, para com os outros, é o amor. Só ele, por está impresso no homem e intimamente ligado a vontade, deve estar em constante doação. Essa gratuidade do amor para com todos significa a mais justa ação que a alma humana pode realizar. Pois o verdadeiro amor nada mais é do que “aderir a verdade para viver na justiça” (AGOSTINHO, 2008, p. 277) Daí constata-se a preocupação de Agostinho em não deter-se somente ao campo metafísico. Quando ele afirma que aderir a verdade provoca um “viver na justiça”, está assegurando que essa verdade não é apenas contemplativa ou, muito menos, inalcançável, mas algo que implica numa atitude prática, isto é, num desdobramento em ações cotidianas, ou seja, na fundação de uma ética, que não são práticas isoladas, mas o “viver na justiça”, é o viver na superabundância de amor.

Amor e justiça assumem, portanto, certa proporcionalidade. Deste modo, a justiça crescerá proporcionalmente ao amor, com diz Gilson, “... se seu amor progride, a justiça cresce proporcionalmente; se o amor torna-se perfeito de uma vez, a justiça da alma é perfeita” (GILSON, 2006, p. 267).

Torna-se claro, no pensamento de Agostinho, que, sendo o amor o movimento da vontade e diretamente ligado a justiça, a moralidade, por envolver uma relação com os homens e a justiça, nunca poderá ser concebida afastada do amor. Ao contrário, moralidade e amor estão tão próximos como o amor está do homem. Diz Gilson: “... a virtude é a única via que conduz a beatitude, fim da vida moral. Se o amor é, portanto, a vontade, a virtude suprema é também o amor supremo” (2006, p. 261). E o que isso quer dizer? O próprio Gilson completa afirmando que “... a idéia central da moral à qual somos conduzidos é o amor pelo bem supremo, ou seja, a caridade” (2006, p. 261). Sobre a caridade Agostinho ainda reforça afirmando que “... só ela, faz distinguir o valor das ações dos homens” (AGOSTINHO, 1986, p. 151).

Porém, algo ainda precisa ser esclarecido: em que consiste, para Agostinho, esse bem supremo? Ora, este bem é o próprio Deus. E, recorrendo uma vez mais a Gilson, nos é possível finalizar esta parte concluindo que “... um amor para com Deus integralmente realizado confunde-se com uma vida moral integralmente realizada” (GILSON, 2006, p. 267). Está clara aí a sentença de Agostinho, já exposta acima, a qual define o verdadeiro

amor como a adesão à verdade para viver na justiça. Daí ele conclui com a máxima “... ama e faz o que queres” (AGOSTINHO, 1986, p. 151).

3.2 O AMOR EXTERIORIZADO NAS AÇÕES HUMANAS

Atentamos na seção anterior para o movimento que envolve o homem, o amor, a justiça e a moralidade, a fim de chegarmos ao ponto mais alto deste trabalho que nada mais é do que revelar o amor no pensamento de Agostinho e suas implicações práticas. Este é o nosso grande objetivo, mostrar o amor exteriorizado nas práticas cotidianas, desmistificando assim qualquer imagem de Agostinho como um pensador alienado do mundo das relações intersubjetivas e sociais. Deste modo, adentraremos diretamente na proximidade entre o amor e a ética, que será apresentada aqui não em sua dimensão política, mas nas relações interpessoais. Assim, resta-nos concluir, depois de passar pelo homem e pelos conceitos de justiça e moralidade, a abordagem do bispo de Hipona quanto ao amor enquanto efetivado nas ações humanas. Para isso, vejamos o argumento de Agostinho sobre o amor fraterno:

Como devemos praticar o amor fraterno? Tu podes me replicar: - Não vejo a Deus! A caso poderás me dizer: - Não vejo aos homens? – Ama, pois, teu irmão! Se amas o irmão que vês, pelo fato mesmo, verás a Deus, pois verás a própria caridade e nela habita Deus. (AGOSTINHO, 1986, p. 114).

Esta pequena passagem de Agostinho está carregada de uma densa mensagem que nos impele à reflexão. O problema colocado é bem simples: como devemos praticar o amor fraterno? Em outras palavras, como devemos objetivar nossa inclinação natural, nosso peso, nosso amor? Ora, vimos nas linhas anteriores que existe uma ordem e que é apenas a Deus a quem devemos amar fruindo. O problema se desloca então para a seguinte questão: como amar a Deus?

A citação apresentada expõe a solução do bispo de Hipona: tal realidade divina pode ser alcançada através do outro. É para o outro que devemos dirigir nosso amor e, ao amá-lo, estamos manifestando a caridade e nela encontrando Deus.

Agostinho reúne neste momento três ramos de sua filosofia: antropologia, metafísica e ética. Antropologia, pois parte do homem como portador do amor, a vontade que corresponde a uma tendência natural: amar. A metafísica aparece quando entendemos para onde direcionar esse amor e aí encontramos a realidade divina e infinitamente superior às outras, Deus. Por último a ética, já que este encontro com Deus dá-se pelo próximo e nesse movimento da caridade funda-se uma relação moral pautada no amor, portanto o ideal ético.

Assim, encontramos mais um caminho para percorrermos no pensamento de Agostinho a partir de duas constatações: a primeira é que podemos chegar a Deus (e, conseqüentemente, a beatitude) através do outro e, a segunda, é que esse contato com o outro, por ser um movimento que tem como impulso o encontro com Deus (ou com a felicidade), irá fundar o modelo ético por excelência. A ética agostiniana está fundada, então, na relação moral entre os sujeitos, inquietos por algo que lhes satisfaça por completo (Deus e, por conseguinte, a beatitude) e movidos por seu amor. A caridade, portanto, como foi apresentada, consistirá no núcleo da moral social.

3.3 AMOR: RELAÇÕES SOCIAIS E IGUALDADE

Vejamos neste último momento a preocupação de Agostinho em não se limitar a um discurso meramente conceitual. Ele manifesta concretamente sua ética a partir das relações interpessoais, descrevendo o ideal moral na dimensão cotidiana comum que envolve todos os homens. É partir da preocupação com o outro que ele irá elaborar este caminho para Deus. A ética agostiniana é, portanto, uma ética da vida, pois coloca os sujeitos numa condição de amor mútuo. Além disso, mostra que a perfeita comunhão entre os homens não está distanciada da igualdade social.

Todo o processo descrito até aqui, trazendo o amor do interior do homem, buscando seu fim em Deus e conseqüentemente no outro, realça um traço claro no pensamento de Agostinho: revelar um projeto social que, através da caridade, produz um bem inestimável a qualquer sociedade: a igualdade entre os indivíduos. É claro que não estamos partindo de um tratado político de Agostinho, mas, sim das conseqüências do próprio amor. Nessa perspectiva, queremos salientar que mesmo algo metafísico como o amor desemboca, na filosofia agostiniana, numa ética que envolve toda a cotidianidade coletiva pois, como já foi dito, o próprio amor é o centro da moral.

Observemos como estas conclusões são possíveis visualizando as palavras de Agostinho no *Comentário da primeira epístola de São João*. Para ele, a caridade perfeita, a perfeição moral, manifesta-se no maior ato humano possível: estar pronto para morrer pelo outro. Como ele mesmo diz, “essa é pois a perfeição da caridade. Se alguém tiver tanto amor a ponto de estar pronto a morrer por seu irmão, nele a caridade é perfeita” (AGOSTINHO, 1986, p. 109).

Sendo a vida a coisa mais preciosa pertencente ao homem na terra está pronto a sacrificar-se pela vida do próximo significa a mais alta disposição da caridade. Não é apenas o ideal de transcendência que é ressaltado aqui, pois por um lado, temos o sujeito que perde sua vida, certo de alcançar sua imortalidade em um plano

divino, o que porém não consiste no nosso objeto de estudo. Estamos visando o outro lado da situação, ou seja, o do sujeito que, pela vida do outro, têm a sua preservada. Ora, não seria um ato caridoso entregar sua vida pelo outro se a vida do outro não consistisse em um bem, portanto, a vida é celebrada. Não estamos abordando o pensamento religioso de Agostinho, mas sua opção pela vida. Logo, dá a vida pelo outro consiste no mais alto grau da caridade porque é um ato de cuidado, isto é, um ato que possibilita a continuidade da vida do outro.

Quando se alcança este amor, o de ser capaz de se doar pelo próximo mesmo que isso lhe custe a vida, chega-se a perfeição moral, a perfeita caridade. É nítido, por esse ângulo, a responsabilidade coletiva de todos para com todos. Assim, neste modelo moral é inaceitável qualquer tipo de disputa ou inimizade. Todos são chamados a entrar em concórdia com todos, como diz Agostinho:

Estende o teu amor aos que te estão próximo, mas, na verdade, ainda não chames a isso estender. Porque é a ti mesmo que amas, quando amas os que te estão estreitamente unidos. Estende o teu amor até aos desconhecidos que não te fizeram nenhum mal. E vai mais longe ainda. Chega até a amar os teus inimigos. (AGOSTINHO, 1986, p. 162)

O amor é pura doação e deve se estendido a todos, sem nenhuma distinção. A ética de Agostinho envolve a humanidade em sua completude e não apenas castas específicas ou determinados grupos sociais. E ele ainda insiste no amor aos inimigos em outra passagem do *Comentário a primeira epístola de São João* quando diz: “Ama teus inimigos, desejando que eles se tornem teus irmãos; ama teus inimigos pedindo para que sejam chamados a entrar em comunhão contigo” (AGOSTINHO, 1986, p. 42).

Avançando ainda mais, Agostinho estenderá esse “dá-se pelo outro” em outros níveis. Alcançará as demais mediações que envolvem os homens em seus agrupamentos, chegando às condições socioeconômicas a qual todos estão sujeitos. Agostinho irá atentar para os bens materiais, não esquecerá que, para uma condição salutar, o homem precisa de um mínimo de coisas, que vão das mais essenciais para a sobrevivência até as que propiciam a condição digna de igualdade comum. Portanto, o mínimo a que somos convocados a fazer é atender as necessidades materiais do outro. Assim afirma ele:

Eis por onde começa a caridade. Se não és ainda capaz de morrer por teu irmão, sê capaz, desde já, de lhe dar de teus bens. Que a caridade já mova as tuas entranhas, a fim de te fazer agir, não por ostentação, mas por superabundância de miseri-

córdia; vinda do fundo do coração. Que a caridade te torne atento à miséria em que está imerso teu irmão! Se não podes dar a teu irmão de teu supérfluo, como poderás dar a tua vida por ele? (AGOSTINHO, 1986, p. 118)

Como foi dito, quanto maior o amor, maior a justiça. Agostinho descreve essa proporcionalidade ao destacar este impulso inicial da caridade. Se não és ainda capaz de morrer pelo outro comece dando do teu supérfluo! Ele mostra que este ato primeiro de caridade deve desenvolver-se até chegar à perfeição. Vale notar que a caridade, mesmo que ainda engatinhando, já move o sujeito para a miséria do irmão, ou seja, move o sujeito a buscar para o outro a sua dignidade, suas condições básicas para a sobrevivência. Este movimento deverá crescer ao ponto da igualdade máxima, aí tanto a caridade como a justiça estarão cabalmente realizadas.

Este tema ainda é enfatizado por Agostinho em outra passagem da obra, a saber:

Portanto, irmãos, o começo da caridade é dar de seu supérfluo ao necessitado, ao que está colocado em dificuldades. Quem dá da abundância de seus bens temporais, liberta seu irmão de tribulações terrenas. (AGOSTINHO, 1986, p. 122).

Ao objetivar a libertação das “tribulações terrenas”, ele reforça a ideia de uma justiça social, de uma relação moral que não deixe espaço para indivíduos necessitados ou marginalizados. A libertação pregada por Agostinho é a da opressão que tira o direito da vida ao outro.

Para eliminar este tipo de situação, isto é, as situações de privação e pobreza, a fim de gerar um ambiente em que efetivamente o amor mútuo possa ser perfeitamente realizado, Agostinho propõe a igualdade, a condição de justiça que não permite privações, mas somente amor. Sobre essa igualdade, vejamos como ele argumenta no seu discurso sobre os pobres:

Não devemos desejar que haja miseráveis para termos ocasião de realizar obras de misericórdia. Tu dás pão a quem tem fome, mas melhor seria que ninguém passasse fome, que não tivesse ninguém para dar! Veste o que está nu. Aprouvesse ao céu que todos fossem vestidos e que essa necessidade não se fizesse sentir! Sepultas um morto. Oxalá chegasse aquela vida em que ninguém passasse pela morte! Reconcilia os que estão em discórdia. Oxalá que um dia reinasse aquela paz da eterna Jerusalém, na qual ninguém vive em desacordo! Todos esses serviços, com efeito, respondem a necessidades. Suprimi as carências e as obras de misericórdia cessarão. E as obras de misericórdia cessando, quer dizer que o ardor da caridade cessará? Mais autêntico é o amor que dedicas a pessoa feliz, que não precisa

de teus dons. Bem mais puro será esse amor e bem mais sincero. Isso porque, prestando serviço a um necessitado, talvez desejes te exaltar diante dele e queiras que te seja reconhecido aquele que deu origem à tua boa ação. Ele está carente, tu lhes dás parte de teus bens, e porque dás, tu te imaginas superior àquele a quem dás. Deseja, ao contrário, que ele te seja igual! Isso para que ambos estejam sujeitos Àquele a quem nada se pode dar. (AGOSTINHO, 1986, p. 163).

Esse longo discurso nos revela muito do pensamento de Agostinho. Primeiro que a carência, a necessidade, não deve fazer parte do cotidiano da sociedade, muito menos ser encarada como algo normal. É nosso dever ético agir a favor dos necessitados, mas melhor seria se não precisássemos agir, no sentido de que não houvesse necessitados. Outro ponto é que, mesmo existindo os carentes, não devemos tratá-los objetivando exercer sobre eles certo domínio, mas, ao contrário, trabalhar pela libertação deles, para que eles nos sejam iguais. Somente nessa igualdade o amor será totalmente sincero, pois todos estarão na mesma situação diante daquele que deverá ser superior em relação a todos, ou seja, Deus.

A igualdade entre os homens é o ideal dessa proposta ética elaborada por Agostinho. Todo o amor, descrito por nós em todos esses estágios, resulta em práticas cotidianas que, se motivadas por uma vontade dirigida para o verdadeiro bem, que é Deus, devem ser obrigatoriamente efetivadas em uma justiça social. Portanto, esquecendo esse âmbito social a caridade estará longe da perfeição, longe do ideal ético e, ainda, longe do bem.

O homem, esquecendo sua responsabilidade para com os outros e principalmente para com aqueles que estão necessitados, fecha-se em si mesmo, perde o ideal de igualdade e leva seu amor prioritariamente para as coisas menos dignas, pois se esquece do próximo. “O homem, portanto, excede a medida por excesso de cobiça – por querer estar acima dos outros homens” (AGOSTINHO, 1986, p. 167).

O problema irá residir em querer elevar-se acima dos demais, quando, pelo contrário, se deveria buscar a igualdade para que todos tivessem condições objetivas de alcançar a felicidade por meio do amor mútuo. Assim eliminavam-se as grandes disparidades sociais, abolia-se a dominação do homem pelo homem. Com a proposta de Agostinho emergiria uma moralidade baseada no amor com fim numa justiça social onde reinaria a igualdade. Será dever do sujeito almejar a igualdade entre todos os homens. Agostinho, então, reforça a ideia de igualdade como um imperativo, um dever: “deves querer que todo homem te seja igual” (AGOSTINHO, 1986, p. 167).

4 CONCLUSÃO

Este longo itinerário do amor, percorrendo suas duas dimensões: do interior do homem para o exterior, no amor ao próximo, revela uma ética da vida, uma ética que objetiva a vida em igualdade e abundância.

Para isso, o Bispo de Hipona convoca todos à vivência da caridade. Convoca a um amor gratuito e sem limites, capaz de criar as situações mais diversas, seja a reconciliação com os inimigos ou o serviço aos necessitados. Pois melhor seria se os homens vivessem em igualdade social, só assim não haveria a dominação do homem pelo homem.

Portanto, a ética agostiniana envolve todos os homens, sem distinções, todos são chamados a entrar em comunhão com todos, a viver em plena igualdade e sem carências materiais. Para efetivar essa ética basta ao homem amar, viver a ordem que já emerge do seu interior: amar a Deus acima de tudo e amar o outro objetivando o amor a Deus. Agostinho revela-se como um pensador metafísico, longe dos dramas existenciais dos homens, muito pelo contrário, a própria metafísica agostiniana relaciona-se profundamente com a realidade material, pois de nada valeria a devoção a Deus se esse amor não atingisse o próximo. Não teria sentido amar a Deus e não está prontificado a atender as necessidades do próximo. Amar a Deus implica uma ação direcionada ao outro, implica a libertação do outro de suas tribulações terrenas; por fim, toda a ética agostiniana, mesmo tendo por fim o amor a Deus, percorre obrigatoriamente o caminho da libertação, da justiça e da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A doutrina cristã**: manual de exegese e formação cristã. Tradução, adaptação e notas de Nair de Assis Oliveira. 2^a ed. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **A Trindade**. Tradução e introdução de Agostinho Belmonte; revisão e notas de Nair de Assis Oliveira. 4. ed. São Paulo: Paulus: 2008.

_____. **Comentário da primeira epístola de São João**. Tradução e notas de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulinas, 1986.

_____. **Confissões**. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. 21. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Diálogo sobre a felicidade**. Tradução, introdução e notas de Mário A. Santiago de Carvalho. Lisboa: edições 70, 2014.

GILSON, Étienne. **Introdução ao Estudo de Santo Agostinho**. Trad de Cristiane Negreiros Abbud Ayoub. São Paulo: Discurso Editorial; Paulus, 2006.

JALES, Francisco Venceslau de Oliveira. **Amar e ser feliz**: uma análise do amor e sua relação com a felicidade em Agostinho. Fortaleza, 2004, 125 p. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2004.

SOBRE OS AUTORES

João Paulo Araújo Pimentel Lima

Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Contato: pimentel-jp@hotmail.com

Francisco Venceslau de Oliveira Jales

Professor assistente da Universidade Estadual do Ceará. (UECE).

Contato: venceslajales@yahoo.com.br

Semiramys Fernandes Tomé
Francisco Valdovir H. de Almeida
Ana Jamille de Sousa Marcolino

RESUMO

A proliferação dos delitos dotados de abjeção social em massa levou a sociedade a pugnar pela manifestação de um *ius puniendi* estatal mais severo e diferenciado, fazendo assim com que surgisse a Lei de Crimes Hediondos no cenário social, passando esta a ter a relevante missão de inibir a proliferação delitiva em face do tratamento mais rigoroso dado aos agentes delitivos. Nesse contexto é que, paulatinamente, vai se inserindo no rol dos delitos qualificados como hediondos as manifestações delitivas que a sociedade passou a repugnar com maior veemência, passando, pois, a Lei n. 8.072/90 a constituir na resposta estatal as intensas manifestações sociais de redução da criminalidade mais abjeta. Nesse sentido é que se faz interessante focar as especificidades que circundam os delitos que passam a ser qualificados como hediondos e, concomitantemente, adquirem um tratamento mais severo no contexto da execução da pena em sua essência.

Palavras-chave: Tratamento diferenciado. Delitos Hediondos. Abjeção social.

ABSTRACT

The proliferation of the offenses provided with social abjection mass led society to work for the manifestation of a *ius puniendi* more severe and differentiated state, thus making emerge the Law of Heinous Crimes on the social scene, allowing the latter to have the relevant mission to inhibit the delitiva proliferation in the face of more stringent treatment of delitivos agents. In this context is that, gradually, will be entering in the list of predicate offenses as heinous criminal events that the society has come to dislike more strongly, passing therefore the Law n. 8072/90 to be in the state response to intense social manifestations of reducing abject crime. In this sense it's done interesting focus on the specifics surrounding the crimes that are now classified as heinous, and concomitantly acquire a more severe treatment in the context of the sentence in its essence.

Keywords: Differential treatment. Heinous crimes. Social abjection.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira se encontra com o problema do crescimento da violência urbana. Diante dos elevados índices de criminalidade e de crueldade destes delitos, verificou-se a possibilidade, bem como meios legais a serem utilizados na reprimenda mais severa de tal mazela social. Nesse cenário surge a Lei n. 8.072/90, tendo por finalidade precípua atribuir um tratamento diferenciado aos delitos que passassem a integrar o rol de crimes dotados de hediondez que será objeto desse estudo.

E para isso, foram buscados meios bibliográficos, tais como livros, artigos científicos e demais fontes de pesquisa correlacionadas ao tema abordado. Insta salientar que a criação da lei dos crimes hediondos se deu basicamente em virtude de frear os grandes índices de atrocidades delitivas, com o intuito de oferecer uma resposta social à manifestação de uma excessiva violência. Por esta razão, indagou-se e averiguou-se uma possível resposta se o elenco de tipos penais tratados como crimes hediondos mereciam ser tratados como tais, por seu grau de repouso social.

2 OS FATORES ORIGINÁRIOS QUE ENSEJARAM O SURGIMENTO DA LEI DE CRIMES HEDIONDOS

Diante da proliferação dos delitos no âmbito da sociedade brasileira, passou-se a verificar uma constante cobrança por parte da população acerca da efetiva reprimenda destes como uma resposta a tanta criminalidade, haja vista o crescente número de vítimas e as formas abjetas como delitos comuns passaram a manifestar-se no contexto social. Percebe-se, assim, que houve grande preocupação do legislador em adotar uma política criminal mais repressora no que tange aos delitos detentores de hediondez, com o grande intuito de tentar reduzir o índice de violência.

Nesse contexto bem se pode aferir a manifestação da intervenção estatal de modo mais contundente na busca da regulação de fatos sociais através da criação normativa mais severa. Insta salientar a criação da Lei de Crimes Hediondos como manifestação de um Direito Penal Máximo. Assim sendo, bem se pode analisar que a resposta hábil a viabilizar o combate à criminalidade através do surgimento do Movimento Lei e Ordem se dá através da reprimenda legal, ou seja, da manifestação do Estado através do exercício do seu *ius puniendi* na ótica legal, apresentando legislações mais severas e diferenciadas no trato com o delito. Enfocando ainda as especificidades e principais características do Movimento Lei e Ordem Gabriel Habib (2011, p. 220) expõe:

[...] O Movimento de Lei e Ordem (Law and Order) foi um movimento idealizado por Ralf Dahrendorf,

que surgiu como uma reação ao crescimento dos índices de criminalidade. Tal movimento baseia-se na idéia da repressão, para o qual a pena se justifica por meio das idéias de retribuição e castigo. Os adeptos desse movimento pregam que somente as leis severas, que imponham longas penas privativas de liberdade ou até mesmo a pena de morte, têm o condão de controlar e inibir a prática de delitos. Dessa forma, os crimes de maior gravidade devem ser punidos com penas longas e severas, a serem cumpridas em estabelecimentos prisionais de segurança máxima.

No cenário de surgimento da Lei de Crimes Hediondos, se pode notar que a mesma apresenta-se como uma manifestação rápida e eficaz de controle social, que detinha por anseio precípua a redução dos números da criminalidade, em especial, a reprimenda estatal mais rigorosa aos delitos considerados abjetos e repugnantes. Deliberando acerca das nuances em que surge a Lei n. 8.072/90 no seio da sociedade brasileira estatui Bianca Moreira Serra Serejo (2014, *online*):

Criada às pressas, atendendo ao clamor público, a Lei nº 8.072/90, foi editada pelo governo Collor em 25 de julho de 1990, sua promulgação foi uma tentativa de resposta à violência e combate ao crime organizado (dessa duas vertentes derivaram penas mais severas e os reflexos na esfera processual penal), como na execução das penas, trouxe consigo a classificação como inafiançáveis os crimes de seqüestro, tráfico de entorpecentes e estupro, negando aos seus autores os benefícios da progressão da pena, obrigando-os a cumprir 2/3 da condenação em regime fechado. A referida lei passou por alterações em 1994, através de emenda popular, (a primeira da História do Brasil), liderada pela novelista Gloria Perez, depois do assassinato de sua filha Daniela Perez, cuja alteração consistiu em incluir o homicídio qualificado na Lei de Crimes Hediondos (SEREJO, 2014, *online*).

Nesse diapasão, a qualificação de delitos que passaram a integrar o rol de delitos hediondos adveio de intensas manifestações sociais, de delitos que encontraram na repercussão midiática meio hábil a busca incessante por “justiça” por parte da sociedade, fazendo assim surgir a Lei de Crimes Hediondos, sendo esta paulatinamente alterada, de modo a inserir em seu rol cada delito que se manifestasse no cenário social como dotado de hediondez e passasse a merecer tratamento diferenciado e mais rigoroso.

Desse ponto de vista, verifica-se que a Lei de Crimes Hediondos passa a integrar o ordenamento jurídico penal pátrio com a árdua missão de trazer ao contexto fático os anseios propagados no cenário social de ver ser feita a efetiva “justiça” através de uma manifestação mais severa por parte do Estado no trato com estes delitos.

3 CONCEITO DE CRIME HEDIONDO

No que tange aos enfoques conceituais de delitos hediondos, destaque-se preliminarmente que o legislador, antes de qualquer coisa, foi omissivo por não se preocupar em conceituar “crime hediondo”. Assim, diante da omissão por parte do legislador ordinário, coube tão somente aos estudos doutrinários trazer tal definição. Dessa forma, salienta Franco (2006) que o significado de crime hediondo, no entanto, não é naquele sentido de repugnante, sórdido, asqueroso, nojento, que cheira mal, horrível pela sua gravidade ou mesmo pelo meio de execução utilizado ou a finalidade com o que o agente aplicou, mas representa aquele crime previsto como tal pelo legislador a partir de um processo de cópia dos crimes do Código Penal e da legislação penal especial.

Como o texto constitucional foi omissivo ao aplicar a expressão “hediondo”, remeteu ao legislador a missão de sua definição. Assim, corroborando do mesmo entendimento que analisa a ausência de definição precisa no âmbito legal do que vem a ser crime hediondo, Wilson Lavorenti et al (2002), destacam que essa lei não definiu o que se deve entender por crime hediondo, somente citando, em seu art. 1º, parágrafo único, aos delitos já previstos no Código Penal ou na legislação especial, passando, por este simples fato, a serem considerados hediondos.

Verifica-se que para a configuração da existência dos crimes considerados como hediondos, deve-se obediência ao critério legal, ou seja, ao princípio da legalidade penal, onde somente a lei terá o condão de determinar aqueles assim considerados, cabendo ao julgador apenas adaptá-lo ao caso concreto, dando a sua devida punição.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar as espécies dos crimes hediondos, ora previstos taxativamente na lei 8.072 de 25 de julho de 1990.

3 ESPÉCIES DE CRIMES HEDIONDOS E A ANÁLISE TAXATIVA DO ROL DE DELITOS DOTADOS DE HEDIONDEZ

Diante da propagação de tais delitos no âmbito comunitário, desperta a necessidade de reprimenda por parte do Estado, haja vista o aborrecimento da sociedade em relação aos grandes índices de marginalidade. Daí surge a necessidade de existência de algum método eficaz e preventivo no sentido de abrandar tais condutas delituosas. Nesse ínterim, houve a precisão de elencar de forma mais precisa aqueles crimes nos quais teriam suas penas mais gravosas e tratamento mais severo. Assim nasce a ideia de criação de uma legislação penal especial, qual seja a Lei 8.072/90, na qual versa tão somente sobre as espécies de crimes considerados

como hediondos, dentre eles pode-se destacar os previstos no art. 1º, da mencionada lei.

3.1 O HOMICÍDIO COMO DELITO HEDIONDO

O homicídio é uma das espécies de crime que atenta contra vida da pessoa humana, trazendo restrições à Carta Magna, no sentido de que a mesma assegura que o direito à vida é inviolável e fundamental a todos. Diante disso, Damásio Evangelista de Jesus (1999, p. 30), define homicídio como “a destruição da vida de um homem praticada por outro” não restando qualquer dúvida em relação a esse conceito. O homicídio encontra-se previsto legalmente no caput do art. 121 do Código Penal Brasileiro de 1940, no qual traz a seguinte redação “matar alguém”, podendo se dar de duas formas, qual seja: simples ou qualificada.

Em relação ao homicídio simples, bem aduz Fernando Capez (2013, p. 200) que “é a figura prevista no caput do art. 121 do CP. Constitui o tipo básico fundamental. Ele contém os componentes básicos essenciais do crime”, ou seja, para a configuração do homicídio na modalidade simples é necessário tão somente que haja o resultado morte, haja vista atingir um único bem jurídico, no qual recebe proteção legal que é a vida. Já no tocante ao homicídio na sua forma qualificada, vale mencionar que o mesmo se encontra previsto no art. 121, § 2º, incisos I a V do CP.

Antes de adentrar ao estudo do homicídio nas suas formas simples e qualificada como crime hediondo, convém mencionar que posterior à aprovação da lei 8.072/90 ocorreu um crime de grande repercussão, no qual deu ensejo a inserção do homicídio na sua forma simples e qualificada no âmbito do rol dos crimes hediondos.

Sobre o assunto bem aduz Francisco Fábio de Castro Alves (2007, *online*) que “[...] a atriz brasileira Daniella Perez, filha da autora de telenovelas Glória Perez, foi brutalmente assassinada aos 22 anos pelo seu companheiro de trabalho, o ex-ator Guilherme de Pádua, 23 anos, e sua esposa Paula Nogueira Thomaz, 19 anos. A vítima sofreu uma emboscada num posto de gasolina no Rio de Janeiro, foi arrastada para um matalgal e submetida a 18 golpes de punhal, Daniella morreu no dia 28 de dezembro de 1992”.

Mais precisamente quatro anos após a aprovação da lei de crimes hediondos, o Congresso através da iniciativa popular encabeçada por Glória Perez, aprovou a lei n. 8.930 de 06 de setembro de 1994, na qual inseriu no rol de crimes hediondos, no seu art. 1º, inciso I, os crimes de homicídio nas suas formas simples e qualificada, merecendo destaque a uma peculiaridade no homicídio simples para que reste inserido como hediondo.

Entende-se por necessário delinear sobre a previsão do homicídio simples como delito hediondo, no

qual foi inserido no rol taxativo através da lei nº 8.930 de 06 de setembro de 94, que por sua vez encontra-se tipificado no art. 1º, inciso I da Lei 8.072/90. Conforme exposto no inciso I, do art. 121, ao tratar sobre o homicídio na sua modalidade simples, convém mencionar que essa modalidade delituosa somente é considerada como crime hediondo quando for cometido em atividade típica de grupo de extermínio.

Para que o homicídio simples seja considerado hediondo faz-se necessário a exigência de um requisito, no qual bem aduz Capez (2013, p. 200), que “[...] o delito de homicídio simples (tentado ou consumado) quando cometido em atividade típica de grupo de extermínio, ainda que por um só agente, passou a ser considerado crime hediondo”.

Observa-se, pois que, para a integração na ótica dos delitos hediondos do homicídio na sua forma simples, mister faz-se a manifestação deste com um critério específico, o qual seja, que o homicídio simples venha a ser praticado segundo as nuances de atividades típicas de grupos de extermínio.

Para Júlio Fabbrini Mirabete (2006), como a atividade de grupo de extermínio é um requisito primordial para se tratar o homicídio simples como crime hediondo, já se tem afirmado que se trata de um homicídio condicionado, pois é necessário o reconhecimento da existência da circunstância em análise, para que seja classificado como hediondo o delito criminal.

Já no tocante ao homicídio qualificado como delito hediondo, também inserido no rol taxativo através da lei n. 8.930/94, mesmo não havendo dúvidas em relação a sua hediondez, em virtude de tal delito já vir expressamente elencado no rol taxativo dos crimes hediondos, vale mencionar que o mesmo encontra-se previsto no art. 1º, inciso I, parte 2 da Lei n. 8.072/90. Assim, quando a conduta albergar os requisitos previstos nos incisos I ao V da mencionada lei, restará configurado o homicídio na sua forma qualificada, no qual se trata de especificações quanto ao meio utilizado para elevar a pena ora imposta.

Ainda, faz-se necessário deliberar acerca do homicídio privilegiado, no qual se encontra tipificado no art. 121, § 1º do Código Penal. Em respeito ao homicídio privilegiado-qualificado convém mencionar que o mesmo não está inserido no rol taxativo do art. 1º da lei dos crimes hediondos, podendo se chegar à conclusão de que o mesmo não poderá ser considerado como delito hediondo.

Como já mencionado, sabe-se que o privilégio está diante de uma causa de diminuição da pena, sendo configurado como uma circunstância subjetiva e a qualificadora se apresenta diante de um aumento de pena, estando diante de uma circunstância objetiva, ambos obedecendo ao preenchimento de seus requisitos.

Em respeito ao homicídio privilegiado-qualificado bem aduz Capez acerca das qualificadoras que se apresentam compatíveis com os privilégios do homicídio (2013, p. 204) que “são objetivas as qualificadoras dos incisos III (meios empregados) e IV (modo de execução) do § 2º do art. 121. Somente elas são compatíveis com as circunstâncias subjetivas do privilégio”.

Assim sendo, verifica-se que as circunstâncias subjetivas (privilegiadas) prevalecem diante das circunstâncias objetivas (qualificadoras), pois dizem respeito aos motivos determinantes do crime. Assim, verifica-se que diante das circunstâncias subjetivas frente às qualificadoras não há em que se falar em crime hediondo, pois deverá ser aplicada aquela circunstância que for mais benéfica ao réu. Nesse sentido, Capez (2013, p. 205) afere o mesmo entendimento de que o “[...] reconhecimento do privilégio afasta a hediondez do homicídio qualificado”.

3.2 O LATROCÍNIO

A lei n. 8.930/94 preocupou-se com o delito ora exposto elencando assim o mesmo no rol taxativo dos crimes hediondos em seu inciso II. Dessa forma, Capez (2013) afirma que o latrocínio acontece quando, a partir do emprego de violência física contra a pessoa com um fim de subtrair o objeto da vítima, ou para assegurar a sua posse ou a impunidade do crime, decorre morte da vítima. Classificado como crime complexo, o latrocínio exige dolo na conduta antecedente (roubo) e dolo ou culpa na conduta consequente (morte), constituindo uma unidade distinta e autônoma dos crimes que o compõe.

O latrocínio está inserido no Código Penal Brasileiro, no art. 157, § 3º, 2ª parte. Afirma Luiz Regis Prado (2006, p. 426) que: “é indiferente que o resultado seja involuntário ou voluntário (preterdoloso). Isso significa que a exasperação da pena ocorre se o resultado adveio em face da conduta dolosa ou culposa”.

Pode-se dizer que a conduta antecedente (dolosa) do agente é mais gravosa do que a consequente (culposa), destacando que não há o que se falar em tentativa no crime de latrocínio, tendo em vista que o agente não atua com a intenção de obter aquele resultado final, qual seja a morte. Válido mencionar que ocorre ainda o latrocínio, mesmo que a violência atinja pessoa diversa daquela pretendida.

De acordo com o pensamento de Capez (2013, p. 206), é válido mencionar que: “o roubo qualificado pelas lesões corporais de natureza grave, bem como o roubo praticado mediante o emprego de arma de fogo, não foram inseridos no rol dos crimes hediondos.”

Quanto à inserção do delito de roubo no âmbito rol dos crimes hediondos será necessário que do rou-

bo advenha o resultado morte, do contrário em face da nítida observância do critério legal para enquadramento de alguma modalidade delitiva como hedionda ou não, restará afastado tal intento no roubo que não advenha resultado morte.

3.3 A EXTORSÃO QUALIFICADA PELA MORTE

Diante da proliferação da extorsão qualificada pela morte, no qual resta inserido na seara social, sendo motivo de significativa repugnância, passou-se a ter grandes necessidades de prevenir tal delito, bem como reprimi-lo em caráter mais rigoroso, haja vista que cada dia resta mais crescente. Tal situação ensejou o advento da lei n. 8.930/94 inserindo-o no rol taxativo dos crimes hediondos.

Estabelecendo a extorsão qualificada pela morte, aquele previsto no art. 158 do Código Penal, fica claro que o meio utilizado pelo agente no sentido de obrigar a alguém a fazer algo que não tenha intenção, utilizando-se de violência ou grave ameaça, configura-se fato típico, ilícito e culpável.

Capez (2013) ressalta que, a extorsão qualificada pela morte está inserida no art. 158, § 2º do Código Penal, que é aplicado à extorsão, com a prática da violência, onde se resulta a morte da vítima, possui o preceito sancionatório do latrocínio, mas esse preceito sofreu um acréscimo, referente ao mínimo penal, ficando claro que esse aumento está ligado à figura da extorsão qualificada pela morte. A pena mais gravosa, o mínimo, que é de vinte anos, e o máximo de trinta anos, só serão aplicáveis em relação aos fatos criminosos realizados após a entrada em vigor da Lei 8.072/90.

Como a pena de extorsão qualificada pela morte fora equiparada a pena do latrocínio, convém mencionar que esse delito ao ser considerado crime hediondo, deverá também obedecer às penas severas, ora expostas na lei de crimes hediondos. Diante disso, faz-se necessária, portanto, a distinção entre roubo e extorsão, haja vista serem considerados delitos bem semelhantes. Nesse ínterim, assegura Capez (2013, p. 207) que:

A extorsão e o roubo qualificado ou não, são crimes praticamente idênticos, que ofendem os mesmos bens jurídicos. Observe a diferença: se a vítima pratica um ato que o agente poderia realizar em seu lugar, o crime é de roubo (entrega da carteira); se a vítima pratica um ato que o agente não poderia cometer em seu lugar, o crime é de extorsão (preenchimento de um cheque ou um cambial).

Entende-se que a violência empregada pelo agente no delito de roubo é imediata e física, com a finalidade de tirar proveito. No entanto a extorsão é moral e está vinculada a ação ou omissão de um acontecimento posterior, restando, no entanto assente que

a manifestação da extorsão do qual advier a morte da vítima, gera a imediata configuração desta modalidade delitiva como hediondo, passando, pois a ter tratamento penal mais rigoroso.

3.4 A ANÁLISE DA EXTORSÃO MEDIANTE SEQUESTRO E NA FORMA QUALIFICADA

A extorsão mediante sequestro está inserida no art. 159 do Código Penal. O delito é classificado como “[...] sequestrar pessoa com o fim de obter, para si ou para outrem, qualquer vantagem como condição ou preço de resgate”. É a extorsão que é praticada, tendo como meio para obtenção da vantagem econômica, a privação de liberdade de uma pessoa.

Em razão do crescente número de casos de extorsão mediante sequestro ocorridos constantemente no âmbito da sociedade brasileira, fez-se necessária a sua inserção no rol taxativo dos crimes hediondos. Nesse sentido, bem aduz Francisco Fábio de Castro Alves (2007, *online*) que “[...] os casos mais recentes que contribuíram efetivamente para a criação da lei dos crimes hediondos foram os sequestros dos empresários Roberto Medina e Abílio Diniz. Esses dois casos geraram emoção nacional.”

Segundo Mirabete (2006) a extorsão mediante sequestro, tutela-se o patrimônio, pois, tem como fim, o agente receber vantagem econômica. A liberdade individual, a incolumidade pessoal e a própria vida, nas formas qualificadas, são também protegidas, secundariamente, pelo Código Penal.

Verifica-se ainda que a consumação desse delito dar-se-á no momento em que ocorrer a privação da liberdade da vítima, exigindo um tempo juridicamente relevante. A tentativa é admissível, quando por condições alheia à sua vontade, o mesmo não consegue sequestrar a vítima com o intuito de receber vantagem econômica indevida.

É importante destacar que se a vítima é solta, mediante promessa de pagamento de quantia exigida, o crime é modificado, respondendo o agente pelos crimes de extorsão e de sequestro em concurso material.

Convém salientar que a extorsão mediante sequestro possui uma particularidade de diminuição da pena, no qual bem aduz Mirabete (2006, p. 242) que “se o crime é cometido por quadrilha ou bando, o coautor que denunciá-lo à autoridade, facilitando a libertação do sequestrado, terá sua pena reduzida a dois terços.” Nesse sentido, destaca-se a figura da delação premiada, ou seja, o legislador tratou de diminuir a pena de um a dois terços, quando o crime é cometido em concurso de pessoas e um dos concorrentes delata o fato à autoridade, facilitando a libertação da vítima. É o famoso “dedo duro”, apesar de ser moralmente criticado, deve

ser muito incentivado em favor do interesse público, visto que esse tipo de crime, no Brasil, está se tornando frequente.

Quando o crime de extorsão mediante sequestro se torna qualificado quando resulta em lesões graves ou morte. Na primeira hipótese, o agente tem sua liberdade privada com reclusão de 16 a 24 anos. No segundo caso, a qualificação dará ensejo a uma pena privativa de liberdade com reclusão de 24 a 30 anos, a maior pena prevista no Código Penal.

3.5 O ESTUPRO

O delito de estupro encontra-se previsto no art. 213 do Código Penal, com as alterações dadas pela redação da lei 12.015/09. Cabe ressaltar que o delito em comento compõe grave violação à liberdade sexual do indivíduo, passando assim a integrar o rol taxativo dos crimes hediondos através do inciso V da lei 8.072/90.

Desde os primórdios da humanidade a violência sexual apresenta-se como um problema a ser conduzido. Tratando-se designadamente do estupro, convém salientar que houve significativas alterações no seu dispositivo, no qual passou a receber nova nomenclatura com o advento da Lei n. 12.015/09. Essa alteração incidiu da preocupação do legislador na efetiva tutela da dignidade sexual em face do deslinde da violação sexual advindo do estupro, tendo em vista o grande fluxo de ocorrência do delito em comento.

Anteriormente ao advento dessa mencionada lei, o Código Penal no seu art. 213 recebia a seguinte nomenclatura “constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça”. Até então a lei somente previa proteção à liberdade sexual da mulher, cabendo a mesma o direito de decidir com quem queria se relacionar.

Dessa forma, nos moldes do art. 213 do Código Penal, com alterações introduzidas após o advento da lei 12.015/09, pode-se conceituar o estupro da seguinte forma “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.” Com a nova redação do art. 213, a lei passou a proteger de forma mais ampla a liberdade sexual do indivíduo, onde tanto os homens como as mulheres passaram a receber proteção legal.

Nesse contexto em respeito às devidas alterações oriundas da mencionada lei e as especificidades da tutela a dignidade sexual, assegura Fayet (2011, p. 52), que:

Na legislação anterior, o estupro era um crime próprio no que se referia ao sujeito ativo, exigindo que fosse homem, pois necessitava no polo ativo da conduta um sujeito viril o suficiente para introduzir parcialmente o pênis na vagina da mulher (des-

crita, então como vítima). [...] Entretanto, o atual delito de estupro não descreve o sujeito ativo, não sendo, portanto, caso de crime próprio, podendo ser praticado por qualquer pessoa, tornando-se crime comum, quanto ao sujeito ativo. [...] A norma em comento permite que o homem possa ser vítima de cópula vagínica, o que embora de difícil comprovação prática, é possível no campo teórico.

Assim, bem se pode aferir que conforme previa o art. 213 do Código Penal, somente a mulher recebia proteção e hoje com as devidas alterações através da lei 12.015/09 tanto os homens como as mulheres passaram a receber proteção, bem como figurar como sujeitos do delito em comento, passando a tratar-se de crime comum.

Posteriormente, surge outra alteração advinda da criação da mencionada lei. Desse modo, faz-se necessário destacar que fora revogado o art. 214, no qual versava tão somente sobre o atentado violento ao pudor, passando o art. 213 no qual versa apenas sobre o crime de estupro, a prever essas duas modalidades delitivas de outrora.

Portanto, após a junção desses dois tipos penais, tais dispositivos passaram a ser considerados como delito único. Diante do exposto, verifica-se a necessidade de mencionar que o crime de estupro antes das alterações advindas da lei 12.015/09 já integrava o rol taxativo da lei dos crimes hediondos, em seu inciso V. Nesse ínterim, convém aludir que o estupro encontra-se previsto no art. 213, § 1º e §2º da norma penal pátria.

Em respeito ao crime de estupro, é válido mencionar que com o advento da lei n. 12.015/09, houve alterações na nomenclatura do art. 213, bem como a inserção de dois parágrafos, nos quais passam a tratar sobre as qualificadoras específicas desse delito, onde o § 1º qualifica o crime pelo resultado quando a conduta resultar lesão de natureza grave ou quando a vítima é menor de 18 ou maior de 14 anos, ambas com pena de reclusão, de 8 a 12 anos. Já o § 2º, cuida-se de hipótese de qualificação do crime se da conduta resultar a morte da vítima, punindo-se com pena de reclusão, de 12 a 30 anos.

3.6 O ESTUPRO DE VULNERÁVEL

No tocante ao estupro de vulnerável, é válido ressaltar que o surgimento desse tipo penal é relativamente novo, tendo em vista que sua inserção no âmbito do Código Penal se deu através da criação da Lei n. 12.015/2009. Sobre o estupro de vulnerável, convém acrescentar segundo os entendimentos corroborados por Guilherme de Souza Nucci (2010, p. 99) que:

[...] sob a ótica da lei anterior, criou-se a fórmula da presunção de violência, destacada no antigo

art. 224, **envolvendo os menores de 14 anos, os alienados ou débeis mentais e aqueles que, por outra causa, não pudessem oferecer resistência**. A tipificação do crime de estupro ou atentado violento ao pudor era feita por extensão: art. 213 combinado com o art. 224 ou art. 214 combinado com o art. 224. Com isso, considerava-se violenta a relação sexual do agente com pessoa menor de 14 anos ou contando com outra espécie de deficiência de consentimento (grifou-se).

Assim, há de convir que todas essas discussões giravam somente em torno da capacidade ou não adquirida pela vítima, no ato de consentir com a prática delituosa. Nesse ínterim, manifesta-se Capez (2013, p. 212) que “[...] seria irrelevante o consentimento da vítima, cuja vontade era totalmente desconsiderada, ante sua incapacidade para consentir”. Ou seja, diante da incapacidade das pessoas elencadas no art. 224, admitia-se a doutrina que restaria desconsiderado o seu consentimento, denominando-se tal entendimento por violência ficta ou presumida.

Com o advento da lei n. 12.015, de 07 agosto de 2009, o estupro praticado contra essas pessoas consideradas incapazes ou sem condições de consentir, deixaria de compor o art. 213 combinado com o art. 224 do CP, passando a ser um tipo penal incriminador autônomo, recebendo previsão legal no art. 217-A. Dessa forma, bem aduz Capez (2013, p. 212):

Menciona-se que a criação do art. 217-A do CP foi acompanhada, de outro lado, pela revogação expressa do art. 224 do CP, pela Lei nº 12.015/90, mas, de uma forma ou de outra, todas as condições nele contidas passaram a integrar o novo dispositivo legal, que não mais se refere à presunção de violência, mas as condições de vulnerabilidade da vítima, daí a rubrica ‘estupro de vulnerável’.

É válido destacar que com o advento da lei n. 12.015/09 houve a revogação expressa do art. 224 (presunção de violência), porém, as espécies contidas nesse artigo passaram a compor o novo dispositivo legal, qual seja: o art. 217-A.

Dessa forma, convém salientar que o novel dispositivo penal, embora possua as mesmas condições do antigo, passou a tratar do estupro somente em relação aos menores de 14 anos, não sendo considerados vulneráveis aqueles que possuam idade igual ou superior à mencionada, salvo quando comprovado as hipóteses previstas no § 1º do art. 217-A do CP.

Diante o exposto, faz-se necessário abordar que mesmo antes das alterações advindas da lei n. 12.015/09, já havia discussões relativas à hediondez dos crimes de estupro (art. 213), bem como do atentado violento ao pudor (art. 214). Nesse sentido entende o Supremo através do HC nº 87.281/MG:

PENAL. PROCESSUAL PENAL. HABEAS CORPUS. CRIME HEDIONDO. ESTUPRO SIMPLES COM VIOLÊNCIA PRESUMIDA. FALTA DE FUNDAMENTAÇÃO: CONSTRANGIMENTO ILEGAL. INOCORRÊNCIA. PROGRESSÃO DE REGIME PRISIONAL. POSSIBILIDADE. I - Não há falar em falta de fundamentação do acórdão impugnado quanto ao regime de cumprimento da pena, se há referência expressa à Lei 8.072/90. II - A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal é no sentido de que “os crimes de estupro e de atentado violento ao pudor, tanto nas suas formas simples Código Penal, arts. 213 e 214 como nas qualificadas (Código Penal, art. 223, caput e parágrafo único), são crimes hediondos. Leis 8.072/90, redação da Lei 8.930/94, art. 1º, V e VI.” HC 81.288/SC, Plenário, Rel. p/ acórdão Min. Carlos Velloso, DJU 25.4.2003. III - Após o julgamento do HC 82.929/SP pelo Plenário do STF, não mais é vedada a progressão de regime prisional aos condenados pela prática de crimes hediondos. IV - Ordem parcialmente concedida. (STF - HC: 87281 MG, Relator: Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Data de Julgamento: 25/04/2006, Primeira Turma, Data de Publicação: DJ 04-08-2006 PP-00056 EMENT VOL-02240-03 PP-00504 LEXSTF v. 28, n. 333, 2006, p. 456-463) (grifou-se)

Ainda, convém mencionar que diante da revogação do art. 224 do Código Penal pela lei n. 12.015/90, surge o seguinte impasse no sentido de que o legislador após revogar tal dispositivo não veio a reformular o art. 9º da lei n. 8.072/90, sendo necessária a interpretação quanto a aplicabilidade ou não do mesmo, tendo em vista que não se veio a fazer menção específica quanto a ainda manifestação de incidência das causas de aumento de pena atribuídas ao mencionado artigo do Código Penal.

Deliberando acerca da inaplicabilidade dos regramentos constantes no art. 9º da Lei de Crimes hediondos em face da revogação específica do dispositivo constante no art. 224 do CP com o advento da lei n. 12.015/09 entende o Superior Tribunal de Justiça através do julgamento do Recurso Especial nº 1.102.005 – SC, que:

PENAL. RECURSO ESPECIAL. ESTUPRO. AUMENTO PREVISTO NO ART. 9º DA LEI Nº 8.072 /90. VIOLÊNCIA REAL E GRAVE AMEAÇA. INCIDÊNCIA. SUPERVENIÊNCIA DA LEI Nº 12.015 /2009. I - Esta Corte firmou orientação de que a majorante inserta no art. 9º da Lei nº 8.072 /90, nos casos de presunção de violência, consistiria em afronta ao princípio ne bis in idem . Entretanto, tratando-se de hipótese de violência real ou grave ameaça perpetrada contra criança, seria aplicável referida causa de aumento. (Precedentes). II - Com a superveniência da Lei nº12.015 /2009 restou revogada a majorante pre-

vista no art. 9º da Lei dos Crimes Hediondos, não sendo mais admissível a sua aplicação para fatos posteriores à sua edição. Não obstante, remanesce a maior reprovabilidade da conduta, pois a matéria passou a ser regulada no art. 217-A do CP, que trata do estupro de vulnerável, no qual a reprimenda prevista revela-se mais rigorosa do que a do crime de estupro (art. 213 do CP). III - Tratando-se de fato anterior, cometido contra menor de 14 anos e com emprego de violência ou grave ameaça, deve retroagir o novo comando normativo (art. 217-A) por se mostrar mais benéfico ao acusado, ex vi do art. 2º, parágrafo único, do CP. STJ, Relator: Ministro FELIX FISCHER, Data de Julgamento: 29/09/2009, T5 - QUINTA TURMA) (grifou-se)

Assim sendo, bem se observa que após a revogação do art. 224 do Código Penal, através da lei n. 12.015/09 não mais será aplicável as causas de aumento de pena dispostas no âmbito do art. 9º da Lei dos Crimes Hediondos, haja vista tal majorante não poder fazer remissão a dispositivo já revogado. Por fim, faz-se necessário mencionar que tal interpretação se deu em face do entendimento dominante na jurisprudência.

3.7 A EPIDEMIA COM RESULTADO MORTE

Entende-se por epidemia algo pelo qual se generaliza em um curto período de tempo no âmbito social. Nesse sentido, tal delito encontra-se previsto no art. 267 § 1º e §2º do Código Penal. Diante da redação elencada pelo art. 267 do CP, assevera Monteiro (2002, p. 64) o que se segue:

Diz o dispositivo que é crime “causar epidemia”. Isso implica, de um lado, uma ação de produzir, provocar, motivar; de outro, a de disseminar, difundir, espalhar. Essa propagação pode ser efetivada de qualquer modo: inoculação, contaminação, disseminação, etc. O conceito de epidemia parta efeitos deste artigo não difere do conceito comum do termo. Mirabete citando Bento de Faria, define a epidemia como “o surto de uma doença acidental transitória que ataca grande número de indivíduos ao mesmo tempo, em determinado país ou região”. Se a difusão é extensa, atingindo várias regiões do mundo, chama-se de pandemia. Já a endemia moléstia que se fixa e permanece em determinada localidade ou região e provém de uma causa habitual, constante e periódica. Característica fundamental da epidemia é a rapidez com que se espalha a doença contagiosa.

Nesse diapasão, vale mencionar que através da lei 8.930 de 06 de setembro de 1994, apenas o § 1º do art. 267 do CP, foi inserido no rol taxativo da lei dos crimes hediondos, no qual expõe que “se do fato resulta morte, a pena será aplicada em dobro”.

Dessa forma, havendo a proliferação de doenças que venham a causar o resultado morte, estar-se-á diante de delito na sua forma qualificada, no qual constitui crime hediondo, diferentemente é o § 2º do art. 267, no qual versa sobre a epidemia na sua forma simples, venha a causar morte não será o mesmo considerado hediondo, haja vista não constar expressamente em seu rol de delitos hediondos. Nesse sentido, bem aduz José João Leal (2003, p. 161) quais os requisitos imprescindíveis para que reste assente esta manifestação delitativa:

Sua configuração exige apenas, como elemento subjetivo do tipo, o dolo de perigo coletivo: basta tão-só a vontade de causar epidemia, sendo desnecessária a intenção de causar morte ou doenças graves, essa é a sua forma simples, o que não é tido como hediondo.

Nesse íterim, há de convir que a epidemia com resultado morte, trata-se de um crime preterdoloso. Há dolo na conduta antecedente (epidemia) e dolo ou culpa na consequente (morte), dessa forma deve-se haver a pretensão de causar a proliferação de tal mazela, porém não se tem o desígnio de causar o resultado morte.

O momento consumativo do crime de epidemia acontece quando for constatada a proliferação de tal mazela no seio social, podendo o crime vir a ser qualificado diante do óbito. É válido mencionar que é cabível a modalidade tentada no delito em estudo. Nesse diapasão, estatui Monteiro (2002) que é necessário que a moléstia seja propagada, vez que a simples distribuição dos germes não é o suficiente para consumir o delito. Se os germes foram distribuídos, mas por circunstâncias alheias à vontade do agente, a enfermidade não foi difundida, este ato permanecerá na esfera da tentativa.

Por fim, insta salientar que o crime de epidemia com resultado morte, foi inserido no âmbito do rol dos crimes hediondos, através da lei n. 8.930/94, devido ao dolo de perigo coletivo, podendo atingir número significativo de pessoas. Merecendo destaque que o bem juridicamente a ser tutelado é a sociedade.

3.8 A FALSIFICAÇÃO, CORRUPÇÃO, ADULTERAÇÃO OU ALTERAÇÃO DE PRODUTO DESTINADO A FINS TERAPÊUTICOS OU MEDICINAIS

Em relação à falsificação, corrupção, adulteração ou alteração dos produtos destinados a fins terapêuticos ou medicinais, convém mencionar que tal delito resta inserido no âmbito do Código Penal através da lei n. 9.677, de 02 de julho de 1998, no qual versa sobre os crimes contra a saúde pública.

Assim, diante dos grandes índices de medicamentos que constantemente eram encontrados, com seus devidos rótulos, porém, com composições adulteradas,

o Governo passou de forma mais rígida a adotar meios com o intuito de reprimir tal prática delituosa. Dessa forma, é válido mencionar que tal delito encontram-se tipificado no art. 273, § 1º, 1º-A e 1º-B, caput, do Código Penal.

Ademais, a lei 9.695, de 20 de agosto de 2008, deu ensejo à inserção do delito em tela, no rol dos crimes hediondos em seu inciso VII-B, haja vista a proliferação que assolava o seio social e que em face da nítida ofensa a saúde pública primava pela aplicação de uma regulamentação e reprimenda mais severa.

Deliberando acerca do estopim social que deu ensejo a inserção do mencionado delito no rol de crimes hediondos bem dispõe Monteiro (2002, p. 69):

Para entender esse acréscimo à Lei 8.072/90, é necessário situar-se nos acontecimentos de 1998. Trata-se do escândalo da falsificação dos medicamentos que de forma bombástica veio a público pela mídia escrita e falada. Nesse ano o governo descobriu 138 medicamentos falsos nas prateleiras das farmácias. Era assunto diário nos noticiários, de forma gritante, e os jornais a cada dia revelavam outros produtos falsificados, pondo em xeque a credibilidade dos laboratórios e a eficácia de seus remédios. Da pílula de farinha Microviar até a falsificação do antibiótico Amoxil, passando pelo remédio para câncer de próstata, o Androcur, veio à tona o que todos já conheciam, mas que se mantinha, por conveniência ou ineficácia das autoridades ou por ambos os motivos: a ação de quadrilhas bem organizadas e inescrupulosas que se aproveitavam da precária fiscalização para enriquecer, pondo em risco a saúde e a vida da população. Assim é que, depois de noticiado que mulheres haviam engravidado tomando a pílula falsa, e que alguns idosos haviam morrido depois do medicamento Androcur sem princípio ativo, a sociedade civil exigia das autoridades uma tomada de posição enérgica. E, como nas situações anteriores, seqüestros (extorsões mediante seqüestro) e homicídios clamorosos, mais uma vez o Direito Penal foi chamado a dar uma resposta, como se, rotulando de hedionda.

Ademais, através da lei n. 9.677/98 houve também a inserção do § 1º-B no rol dos crimes hediondos. Assim sendo, é válido mencionar que alguns doutrinadores passaram a tecer críticas acerca da inserção desta espécie delitiva no rol de crimes hediondos, afirmando, pois que tal entendimento fere o princípio da proporcionalidade, haja vista, tratar-se de produtos ligados a limpeza, não havendo necessidade de sua inserção no rol dos crimes hediondos. Em respeito à inserção da adulteração dos produtos de cosméticos e higienização no rol taxativo da lei dos crimes hediondos, Celso Delmanto apresenta relevantes críticas (2010 apud Capez 2013, p. 214): “[...] de forma absurda, este § 1º inclui entre os produtos objeto deste artigo, punidos com se-

veríssimas penas, os cosméticos (destinado ao embelezamento) e os saneantes (destinados à higienização e à desinfecção ambiental), ferindo, assim, o princípio da proporcionalidade [...]”

Em respeito ao momento consumativo do delito em comento, estabelece Nucci (2010, p. 842), que: “[...] quando as condutas descritas no caput do tipo forem praticadas em relação a produto destinado a fins terapêuticos ou medicinais, ainda que não haja dano à saúde de alguém”. Dessa forma, verifica-se consumado o delito quando, houver alterações na essência de qualquer que seja os medicamentos, com fins terapêuticos ou medicinais, que venha a pôr em risco ou não a saúde do paciente, haja vista tratar-se de delito formal, ante a busca efetiva da tutela à saúde pública quanto ao presente delito e a dispensabilidade de um resultado naturalístico para a manifestação da consumação delitiva, haja vista que o que se busca tutelar na essência é o resguardo da saúde pública.

3.9 DO FAVORECIMENTO À PROSTITUIÇÃO OU DE OUTRA FORMA DE EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇA OU DE ADOLESCENTE OU DE VULNERÁVEL

Com o advento da lei n. 12.978/2014, publicada em 22 de maio de 2014, o rol de delitos dotados de hediondez passou a estatuir mais uma espécie delitiva que passar a ter tratamento diferenciado, o qual seja, o favorecimento à prostituição ou outra forma de exploração sexual de criança ou adolescente ou vulnerável.

A mencionada inovação legislativa altera o rol de crimes hediondos constantes no art. 1º da lei n. 8.072/90, que passa a vigorar acrescido do inciso VII que assim dispõe com a alteração introduzida em face do advento da nova lei n. 12.978/14.

Nesse contexto, bem se pode aferir que, o legislador, pautado pelo critério da legalidade para a classificação de um delito na seara de delitos hediondos, passou a disciplinar expressamente no âmbito do rol de crimes hediondos que a tipificação constante no art. 218-B §1º e §2º do CP passariam a ter tratamento diferenciado e critérios processuais penais mais rigorosos, além da aplicação das limitações constitucionais que se aplicam aos delitos hediondos em sua essência.

Assim sendo, bem se pode aferir que a finalidade precípua do legislador penal mais uma vez, ao inserir nova espécie delitiva no rol de crimes hediondos foi apresentar uma resposta estatal ao universo social que anseia pela efetiva sanção a ser aplicada em face da manifestação da exploração sexual infanto-juvenil, passando também a inserir neste rol qualquer espécie de exploração de cunho sexual perpetrada em desfavor do vulnerável.

Nesse cenário, se observa nitidamente que o tratamento diferenciado que passa a ser dado ao autor do delito deflagrado no âmbito do art. 218-B do CP advém de incessantes buscas no combate a redução e reprimenda da exploração sexual intentada em desfavor daqueles que ainda não possuem o pleno discernimento para a prática do ato e que, em face de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento merece uma proteção estatal mais efetiva.

No entanto, é interessante salientar que a punição mais severa, o tratamento diferenciado e a cessação de garantias constitucionais que são aplicadas aos agentes que praticam qualquer espécie de delito dotado de hediondez não se mostra como a única via a ser adotada pelo Estado na redução das diversas formas de manifestação da exploração sexual infanto-juvenil, bem como aquela intentada em desfavor do vulnerável segundo os ditames penais, haja vista que a manifestação de tutela eficaz nesta seara se perfaz não só com a manifestação repressiva, através do tratamento diferenciado dado aos mesmos pela Lei de Crimes Hediondos, mas também, por uma inserção de políticas públicas preventivas, de modo a evitar em caráter inicial que diversas crianças, adolescentes ou vulneráveis venham a ter seu direito à dignidade sexual violado.

4 A PREVISÃO CONSTITUCIONAL AOS CRIMES HEDIONDOS E O TRATAMENTO DIFERENCIADO

A Carta Magna de 1988, no âmbito do art. 5º, artigo este voltado aos direitos e garantias fundamentais inerentes a pessoa humana, precisamente no inciso XLIII, apontou a origem de todas as espécies de discussões doutrinárias, bem como jurisprudenciais acerca da inserção constitucional de delitos hediondos que denotam certas limitações em face do grau de abjeção que circundam os mesmos e na busca de uma reprimenda legal mais firme.

Tal dispositivo constitucional, que fora estabelecido se mostra diante de uma verdadeira estrutura de restrições aos direitos e garantias fundamentais inerentes a pessoa humana. Assim, a Constituição Federal, no seu art. 5º, XLIII, deixa bem claro que tais delitos nos quais são considerados como hediondos recebem tratamentos diferenciados devidos a sua gravidade, recebendo restrições no sentido de que são considerados crimes inafiançáveis, bem como insuscetíveis de graça ou anistia.

Dessa forma, verifica-se que os crimes considerados como hediondos recebem tratamentos distintos, por serem crimes avaliados como sendo de maiores repercussões, não cabendo a eles alguns benefícios de índole penal e processual, visualizando-se, assim, que o legislador constitucional ao deliberar acerca da vedação de algumas benesses aos delitos hediondos.

Diante o exposto no texto constitucional, percebe-se que o Constituinte deixou a desejar no sentido de que, não veio a taxar quais eram esses delitos passíveis de total reprimenda, deixando-o assim a critério do legislador ordinário. Portanto, diante de vários projetos oriundos do Congresso Nacional, foi criada uma lei especial, qual seja a 8.072 de 25 de julho de 1990, passando a rotular em seu art. 1º esses delitos dignos de penas diferenciadas, conforme exposto no texto constitucional.

Nesse sentido, insta salientar que os delitos rotulados de crimes hediondos, bem como a eles equiparados passaram a receber tratamentos diferenciados, onde o legislador asseverou que os mesmos seriam insuscetíveis de graça ou anistia, bem como inafiançáveis, apresentando-se, pois, em nítida consonância com o tratamento diferenciado previsto na ótica constitucional.

Dessa forma, convém mencionar que coube ao legislador tratar como insuscetíveis de graça ou anistia aqueles que por sua vez viessem a cometer algum dos delitos previstos no rol taxativo da lei de crimes hediondos, haja vista serem dignos de tratamento diferenciado nesses casos, que pugnam por uma reprimenda social mais severa.

Nesse sentido, bem se pode aferir que tais benefícios encontram-se previstos no inciso II, art. 107 do Código Penal como sendo causa de extinção de punibilidade, bem como no § 2º da Lei 8.072/90, no qual recebe tratamento diferenciado, ou seja, tal benefício é vedado no âmbito dessa lei penal especial.

Diante o exposto, é válido mencionar a existência de outro ponto de suma importância em respeito ao tratamento diferenciado aos crimes hediondos, conforme expressamente se vê na Constituição, bem como na lei dos crimes hediondos, existe vedação clara no sentido de serem inafiançáveis. De tal modo, pode-se dizer que tal vedação foi fruto de grandes divergências doutrinárias, com intuito de constatar a sua constitucionalidade, onde parte da doutrina admitia ser constitucional e outra não.

Portanto, estabelece Capez (2013, p. 222) que é “inconstitucional qualquer lei que proíba o juiz de conceder a liberdade provisória, quando ausentes os motivos autorizadores da prisão preventiva, pouco importando a gravidade ou a natureza do crime imputado”.

Nesse mesmo sentido entende o Superior Tribunal Federal, através do julgamento do HC 92824/SC, ser inconstitucional tal vedação a liberdade provisória no âmbito dos delitos hediondos. Veja-se:

CRIMINAL. HABEAS CORPUS. CRIME HEDIONDO. PRISÃO EM FLAGRANTE HOMOLOGADA. PROIBIÇÃO DE LIBERDADE PROVISÓRIA. CONSTRANGIMENTO ILEGAL CONFIGURADO. PLEITO DE AFASTAMENTO DA QUALIFICADORA DA SURPRESA. IMPOSSIBILIDADE. NECESIDADE DE REVOLVIMENTO DOS FATOS E

PROVAS. IMPROPRIEDADE DO WRIT. ORDEM PARCIALMENTE CONHECIDA E CONCEDIDA. A atual jurisprudência desta Corte admite a concessão de liberdade provisória em crimes hediondos ou equiparados, em hipóteses nas quais estejam ausentes os fundamentos previstos no artigo 312 do Código de Processo penal. Precedentes desta Corte. Em razão da supressão, pela lei 11.646/2007, da vedação à concessão de liberdade provisória nas hipóteses de crimes hediondos, é legítima a concessão de liberdade provisória ao paciente, em face da ausência de fundamentação idônea para a sua prisão. A análise do pleito de afastamento da qualificadora surpresa do delito de homicídio consubstanciaria indevida incursão em matéria probatória, o que não é admitido na estreita via do habeas corpus. Ordem parcialmente conhecida e, nesta extensão, concedida. (STF - HC: 92824 SC, Relator: JOAQUIM BARBOSA, Data de Julgamento: 18/12/2007, Segunda Turma, Data de Publicação: DJe-083 DIVULG 08-05-2008 PUBLIC 09-05-2008 EMENT VOL-02318-02 PP-00367) (grifou-se)

Ademais, após tantas discursões foi criada uma lei, qual seja a 11.464, de 28 de março de 2007, no qual revogou tal entendimento ora apresentado pelo rol taxativo dos crimes hediondos. Destarte, estando o caso concreto diante dos requisitos que venha a dar ensejo a concessão de liberdade provisória, será a mesma concedida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incessante busca social por uma segurança jurídica e social deve se perfazer de modo a analisar todos os aspectos que circundam as condutas delitivas que diuturnamente passam a ser qualificadas como hediondas, de modo que a simples inserção de um tratamento mais criterioso e diferenciado por parte do Estado aos autores destes delitos não irão viabilizar o desaparecimento destes do cenário social em sua inteireza.

Ademais, destaque-se ainda que, mesmo em face da corriqueira inserção de diversos delitos no rol de crimes hediondos, a redução da criminalidade não se apresenta como uma realidade visualizada no cenário social brasileiro, consistindo, pois, em nítida comprovação que a inserção no âmbito do ordenamento jurídico penal pátrio do Movimento Lei e Ordem não se apresentam como mecanismo eficaz na diminuição do crime. É preciso pugnar pela redução delitiva em duas vias, uma preventiva, conscientizando, esclarecendo, socializando, implementando Políticas Públicas eficazes; e outra, numa via repressiva, de modo a atribuir tratamento mais criterioso e rígido na manifestação delitos dotados de hediondez.

Ademais, não se pode esquecer de viabilizar a execução penal condizente com os preceitos de retri-

buição e ressocialização do apenado, de modo a não apenas aprisionar como solução à redução do crime, mas também a pugnar pela aplicação de uma sanção penal dotada de critérios hábeis a reeducar o apenado, de modo que este não retorne ao universo do crime.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Fábio de Castro. **A legalidade da Progressão de Regimes nos Crimes Hediondos**. Monografia de especialização em direito. Universidade do Estado do Ceará. Fortaleza, 2007.

BRASIL. **Código Penal de 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. **Lei nº 12.015/09, de 07 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em 10 fev. 2014.

_____. **Lei nº 8.072/90, de 25 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

_____. **Lei nº 8.930, de 06 de setembro de 1994**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8930.htm>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

_____. **Lei nº 9.677, de 02 de julho de 1998**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9677.htm>. Acesso em: 17 de fev. 2014.

_____. **Lei nº 9.695, de 20 de agosto de 1998**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9695.htm>. Acesso em: 17 de fev. 2014.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal: legislação penal especial**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FAYET, Fábio Agne. **O delito de estupro**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

FRANCO, Alberto Silva. **Crime hediondo: um conceito fantasma à procura de um legislador penal**. Boletim IBB-CRIM. São Paulo, 2006.

HABIB, Gabriel. **Leis Penais Especiais – Tomo I**. Revista, ampliada e atualizada. 3. ed. Salvador: JusPodivm, 2011.

JESUS, Damásio Evangelista de. **Direito penal - parte geral**. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

LAVORENTI, Wilson; SILVA, José Geraldo da; GENOFRE, Fabiano. **Leis penais especiais anotadas**. Campinas: Millennium, 2002.

LEAL, João José. **Lei dos crimes hediondos ou direito penal da severidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MIRABETE, Júlio Fabrini. **Manual de Direito Penal - parte especial**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2006. v. 2.

MONTEIRO, Antônio Lopes. **Crimes hediondos: texto, comentários e aspectos polêmicos**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal: parte geral: parte especial**. 9. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

PEREZ, Glória. **A emenda popular**. Disponível em <http://www.gloriafperez.net/?page_id=591>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

PRADO, Luiz Regis. **Curso de direito penal brasileiro: parte geral**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

SEREJO, Bianca Moreira Serra. **Lei de Crimes Hediondos e Movimento de Lei e Ordem: justiça ou vingança?** Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5000>. Acesso em 20 de jun. 2014.

SOBRE OS AUTORES

Semimiramys Fernandes Tomé

Mestranda em Direito Constitucional pela Unifor; Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela UVA; Docente do curso de Direito da FCRS.

Francisco Valdovir Holanda de Almeida

Licenciatura plena em Biologia; Advogado; Especialista em Direito Tributário; Docente do curso de Direito da FCRS.

Ana Jamille de Sousa Marcolino

Graduada em Direito pela FCRS.

Danielle Rabelo Costa
Maria Auxiliadora de S. Beserra
Jarlene Gomes Alves

RESUMO

Este estudo objetiva abordar o impacto de algumas mudanças e inovações nas Instituições de Ensino Superior (IES), fazendo inicialmente uma abordagem do contexto atual, avaliando o crescimento observado nas duas últimas décadas e as novas possibilidades de desenvolvimento das mesmas. As IES têm um grande desafio pela frente e o trabalho ora apresentado discute duas grandes contribuições que podem ser dadas à sociedade e ao crescimento do país: o uso de Metodologias Ativas como ferramenta inovadora e a contribuição do Ensino a Distância (EaD) no ensino superior. Avalia-se aqui como essas duas ações podem propiciar um diferencial à qualidade de ensino e melhor preparação para o mercado de trabalho e uma maior inclusão de pessoas nesse nível de ensino. A tendência é que as organizações melhorem seus produtos, invistam em novas ideias, tornem o conhecimento produtivo nessa diversidade tecnológica. A instituição que não abre os olhos para as inovações e transformações está fadada ao fracasso, mas não basta apenas olhar: é preciso ver, conhecer, entender e aderir às mudanças, até mesmo promovê-las. Só assim ela não ficará estagnada.

Palavras-chave: Impactos de mudanças e inovações nas IES. Metodologias Ativas. Ensino a Distância.

ABSTRACT

This study aims at discussing the impact of some changes and innovations at Institutions of Higher Education (IHE). Initially, it is discussed the current situation of IHE by observing their development which has been occurring in the last two decades as well as new possibilities of advances. IHE have a challenge ahead, and this work focuses on two central contributions which can be given to society, and also enrich the development of this country: the use of teaching-learning methodology as a means of an innovative way of learning, and the support of Distance Learning (DL) concerning higher education. Therefore, it is evaluated how both actions can contribute positively to the quality of teaching, and to a better preparation for the job market as well as to a wider inclusion of people in higher education. The tendency is that such organizations improve their products, invest in new ideas, and provide productive knowledge in this technological diversity. The IHE which do not adopt new strategies concerning innovation and transformation might meet with failure, besides it is necessary to attune with changes, even promote them. Only in this way IHE will not become stagnated.

Keywords: Impacts of changes and innovations at IHE. Teaching-Learning Methodology. Distance Learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre foi tida como ingrediente importantíssimo para o progresso de um país e das pessoas que o compõem, por isso, muitos a têm como um bem precioso. É necessário investir nos estudos para ter chances de qualificação e crescimento na área de trabalho escolhida e vencer a competição do mercado de trabalho, que é cada vez mais acirrada. No contexto de mudanças do final do século XX e início do século XXI, muitas ações transformaram o cenário da economia e da educação. Assim como as organizações de forma geral ampliam seus horizontes em busca de novos mercados e de soluções para os novos e constantes desafios, as instituições de ensino também procuram meios de atender aos novos perfis de educação e redefinir sua missão e sua visão.

O país passou por significativas mudanças econômicas e educacionais nos últimos anos. Ações como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), de 1996; o FIES, em 1999; o Bolsa-Família, de 2004 e o Brasil Alfabetizado, de 2003 que marcou a alfabetização de jovens e adultos como uma prioridade do Governo Federal, são responsáveis por uma melhoria do padrão de vida de pessoas que viviam na linha da pobreza e da extrema pobreza, dando a estas um auxílio à renda mensal e oportunidades de maior dedicação aos estudos. Para coroar esses investimentos na educação, foi criado em 2005 o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas parciais e integrais em cursos de graduação em universidades privadas.

A possibilidade de fazer um curso de nível superior se tornou possível para muitas pessoas que antes não podiam sonhar com isso, dando-lhes condições de mudar não só o seu futuro, mas o futuro da nação. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) avaliou os dados do desenvolvimento econômico do Brasil e atribuiu ao país o 79º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Apesar de positiva, a avaliação foi contestada pelo Governo Federal; segundo ele, os resultados divulgados em 24 de julho de 2014 e referentes ao ano de 2013 levaram em conta informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) realizada em 2009 e 2010 e relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) feito em 2012. Indicadores da Pnad de 2012 e 2013 e da OCDE de 2013 teriam erigido o Brasil em 67º lugar, indicando um desenvolvimento ainda maior (SARRES, 2014). Tal crescimento não deve ser motivo de espanto, mas consequência esperada para todos os investimentos em educação feitos nos últimos anos. O IDH não tem apenas esse critério de avaliação, mas sem dúvida ela tem seu diferencial. Todos sabem o que a educação pode fazer a médio ou longo prazo por um

país, como um curso superior pode abrir portas para a conquista de melhores empregos com melhores salários, proporcionando uma verdadeira transformação na vida das pessoas.

O Ensino Superior tem muito a oferecer a um país que deseja investir na educação como forma de crescimento. O Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 discute a relação entre as inovações da ciência e tecnologia e o crescimento econômico. Segundo o documento, a inovação é responsável por mais da metade da riqueza dos países industrializados: empresas inovadoras crescem mais, remuneram melhor, elevam mais a educação; dada a estreita relação entre inovação e conhecimento, a educação, a informação e a pesquisa acabam se fazendo mais presentes na vida das pessoas (BRASIL, 2010, p. 192).

Diante disso, o presente estudo se volta para algumas mudanças e inovações no Ensino Superior que podem contribuir muito para o crescimento social, econômico e científico do país, da região e do estado. Aqui serão abordadas as contribuições dadas pelo uso de Metodologias Ativas em cursos de ensino superior e pela ação da Educação a Distância (EaD). Essas mudanças muito já trouxeram a outros países e já despontam em universidades brasileiras como responsáveis por grandes progressos.

2 O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA INOVADORA

As Metodologias Ativas, em sua amplitude, abarcam todo um processo que visa principalmente a inserção do aluno como sujeito ou agente responsável pela construção de sua história no aprendizado. A velocidade e necessidade de produção de conhecimento deixa espaço para outro método e não somente para a transmissão de conhecimentos por parte do professor.

Por isso faz-se necessário perguntar: por que utilizar Metodologias Ativas de Aprendizagem e quais suas principais características e benefícios?

A questão do compromisso do profissional com a sociedade nos coloca alguns pontos que devem ser analisados. Algumas reflexões das quais não podemos fugir são necessárias para esclarecimento deste compromisso que é uma reflexão e ação no ato mesmo de avaliar o estudante que será recebido pela sociedade (FREIRE, 1979, p. 15).

Assim, as metodologias ativas buscam a participação de todos os envolvidos por uma educação de qualidade e que reveja novos meios de avaliação em um processo de construção coletiva. Tudo isso é envolto na realidade na qual os alunos estão inseridos, colocando-se em uma posição de enfrentamento ao modelo edu-

cacional imposto ao longo do tempo. As metodologias ativas em si se preocupam com os problemas sociais atuais e dão bastante enfoque a estes, fazendo com que o educando se capacite no processo reflexivo e possa intervir nas transformações sociais. Nesse modelo, o aluno é protagonista na técnica da construção do conhecimento, informação e ciência, sendo sujeito e capaz de alcançar seu objetivo no autogerenciamento de sua formação.

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? O diálogo pode estabelecer-se no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global com este modelo educacional (FREIRE, 1979, p.12).

O Método Paulo Freire (1974), com a chamada educação libertadora, vem propiciar uma pedagogia com um modelo de ensino que valoriza o diálogo e traz à tona a realidade como ela é “encarnada” pelos educandos. Entram os elementos da prática e a criticidade, nos quais todo o contexto de problematização não se limita apenas a questões e processos avaliativos de decorar conceitos desencarnados da realidade. Chega até à discussão dos conflitos que fazem parte do meio sociocultural no qual a educação está inserida.

Diante do exposto sobre o significado de Metodologia Ativa, fica evidente que se torna possível e necessária a sua aplicação no Ensino Superior de acordo com a realidade onde as IES estão inseridas; estas, por sua vez, abrangem o contexto social, econômico e cultural dos alunos. Também esse método deve ser elaborado de acordo com as necessidades específicas de cada curso, desde que as ações sejam sempre voltadas para o processo reflexivo, numa práxis em que o conjunto de ações educacionais e profissionais seja dialógico, permitindo que as faculdades e universidades ultrapassem seus muros e tenham os alunos como sujeitos atuando na sociedade com ações solidárias e comprometedoras com a transformação desta. Isso porque uma Instituição de nível superior tem o compromisso de promover a produção de conhecimento, mas também de partilhar o que foi absorvido pelos alunos através de metodologias ativas principalmente com o lado social mais frágil.

É preciso, nesse contexto, se desafiar em um novo modelo de aprendizagem, adequar-se às mudanças para que todos envolvidos no processo possam contribuir em uma dinâmica democrática. Fica claro, então, que os modelos inovadores de formação requerem práticas gerenciais de acordo com o procedimento de culturas e valores, e isso deve implicar também a questão avaliativa ter as ações em foco.

Os novos conceitos sociais e epistemológicos vêm exigindo mudanças profundas nos modelos educacionais das profissões e, por conseguinte, das empresas privadas no campo da educação. A sociedade não se descuida mais do conhecimento que vem pela educação. Tanto a empresa, que pode ou não ser uma IES, como o profissional e todo o corpo docente devem sempre buscar inovações em suas qualificações com conhecimento quantitativo, mas, principalmente, qualitativo de forma bastante definida.

Esclarecido o processo da atividade sistematizadora é preciso considerar, agora, o seu produto. O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isto significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objeto que lhe dá sentido; trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Este caráter intencional não basta, entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados (SAVIANI, 2005, p.70).

Ter compreensão desse processo qualitativo nas atividades sistemáticas significa clareza nas ações do objeto que se quer alcançar, porém não só, mas em sua plenitude unificada; daí se parte para o processo de como avaliar e validar novos conhecimentos com a capacidade de resolver situações complexas, que ao mesmo tempo consegue conceituar novas hipóteses. Assim é a Metodologia Ativa, que também se preocupa no aprendizado antropológico, pois aprofunda as relações interpessoais da empresa e visa acompanhar cada indivíduo. Cuida em desenvolver competências em gestão e lideranças de grupos.

Os papéis dos gestores e professores se centram na visualização e dimensão coletiva do ensino. Compreender o indivíduo em seu contexto, saber conduzir para o trabalho em equipe em um artifício harmonioso. Por isso é importante aos professores e profissionais buscar sempre conhecer o seu papel e o serviço a ser desempenhado, analisando e contribuindo, prontos para intervir em situações individuais e coletivas da empresa.

Características de professores e empresas educacionais em programas inovadores buscam relacionamentos em prol de uma educação com objetivos e relevâncias claros. Essas relevâncias ou evidências são planejamentos voltados para o estudante com resultados de novidades e buscam referências em conhecimentos e experiências vividas. Há, portanto, toda uma sucessão de estados ou de mudanças sempre que necessário, no contexto da valorização do aprendizado autodirigido, aprendizado este que se insere na prática, envolvendo ciclos de ação que são também reflexão sobre a ação em um dinamismo dialógico. Assim, metodologias ativas de aprendizado, bem como suas

principais características e benefícios, são métodos que têm o foco no estudante, estimulando a interação entre estes e os professores, entre seus pares e entre todo o corpo da empresa, estudantes com a vida e o material didático. Aqui não há espaço para a pura transmissão de conhecimento por parte do professor, mas um processo dialético. Predomina, portanto, a reflexão crítica através das experiências vividas canalizadas no aprendizado. Percebe-se com clareza a corresponsabilidade de instrução e aprendizado nas práticas diversas, desenvolvimentos de competências e maior retenção e distribuição ao mesmo tempo do conhecimento.

A gestão deve sempre buscar e oferecer formação aos professores baseada em um currículo interdisciplinar, visando sempre à realidade na qual a IES e o aluno estão inseridos. A Metodologia Ativa tem sempre o objetivo de conduzir uma educação integrada à prática profissional. Uma IES que busca a excelência no aprendizado de sua organização deve levar em consideração os seguintes elementos: aprendizagem individual, aprendizagem coletiva, e aprendizagem organizacional. Assim ela terá foco para a mudança em tempo real na melhoria de qualidade de conhecimentos, habilidades e ações. Nisso, as competências são voltadas para a capacidade do profissional e encaixam-se nesta situação em que terá uma prática reflexiva beneficiando a IES, uma vez que seu trabalho se esvai além-muros. Mas a Metodologia Ativa somente se tornará corpo da instituição se houver uma busca constante de mudanças no processo de consciência individual, se mudar interiormente para ajudar na caminhada da IES e dos alunos.

Estudos de Reeve (2009, apud BERBEL, 2011) enfatizam resultados positivos de alunos autônomos em suas ações escolares: 1) são mais motivados, com percepção de competência e interiorização de valores; 2) têm maior engajamento e persistência, não se reprovando ou se evadindo da escola; 3) são mais desenvolvidos, apresentando autoestima, preferência por desafios e criatividade; 4) aprendem mais, graças a um processamento profundo de informações; 5) têm maior desempenho em atividades e notas, e 6) apresentam bom índice de bem-estar e satisfação. Ainda segundo o autor, para fazer surgir o estilo motivacional promotor de autonomia, o professor deve assumir a perspectiva do aluno, acolhendo pensamentos e ações manifestados e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e sua capacidade para autorregulação.

Algumas ações podem ser destacadas como promotoras da autonomia dos alunos em sala de aula: é importante que o professor alimente as motivações internas dos estudantes, ofereça-lhes explicações razoáveis para o estudo dos conteúdos ou da execução das atividades, utilize linguagem que informe sem controlar o processo, respeite os diferentes ritmos de aprendiza-

gem e acolha as expressões de sentimentos negativos.

Avaliando tudo o que foi relatado acima, o professor deve ter o valor entre o emocional e o racional para que ocorra o manejo da crise; ele não deve ser o dono do saber e sim o facilitador para que essa descoberta e construção de conhecimento aconteçam junto (aluno & professor). Pode até parecer entranho falar isso, mas o professor deve ter a consciência de que a disciplina deve ser construída a cada aula, buscando despertar o interesse e a importância da disciplina lecionada tanto para o curso como também para o dia a dia do aluno.

Deve-se buscar sempre mostrar para o aluno a importância da procura do conhecimento; isso acontece a partir da hora em que o mesmo vê o conhecimento ser construído com a sua participação; assim pode-se dizer que está ocorrendo um processo de ensino-aprendizagem libertador e autêntico. Não existe uma receita exata para isso, mas deve-se buscar descobri-la, desenvolvê-la, pois essa ação contribui para a formação de um profissional mais humano e cidadão.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A Educação a Distância (EaD) é uma proposta de ensino adaptado a pessoas que têm dificuldade de acesso à educação tradicional presencial. Ela tem crescido muito nos últimos anos no Brasil e no mundo, mas não é uma novidade.

Segundo o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE, 2007), o marco oficial do início das atividades de EaD no Brasil ocorreu em 1904, com a instalação das Escolas Internacionais, que enviavam o material didático aos alunos pelos correios. Antes disso, existiram outras situações isoladas em que pessoas prestavam serviços educacionais também por correspondência. Em 1923, surgiu uma iniciativa privada de educação popular através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A proposta de uma educação transmitida por um meio de comunicação tão popular era boa e lograva êxito não só no Brasil, como também em outros países; porém, os governantes temiam a ideia de instruir o povo e várias imposições foram feitas até que a Rádio não conseguiu mais continuar. A ideia não parou, pois outras instituições a difundiram. Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações definiu que não só as emissoras de rádio deveriam se preocupar com a difusão de programas educativos, mas também a televisão; os anos 1960 e 1970 foram marcados por incentivos a essas ações. Também na década de 1970 teve início a utilização de computadores pelas universidades no Brasil, e esse uso, então bastante tímido graças aos altos custos das máquinas, foi se tornando não só viável, mas essencial ao passo que a tecnologia se modernizou.

A EaD traz uma infinidade de possibilidades de crescimento para as instituições de ensino e para as pessoas que a utilizam. O Censo EaD.BR 2013, relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, afirmou que nesse período há mais de 15 mil cursos ofertados nessa modalidade e quase 4 milhões de alunos. Tal número se distribui em 309 entidades em todo o país, atuando como formadoras (cursos credenciados) e fornecedoras de produtos e serviços para o ambiente. A quantidade é alta e só tende a crescer: o relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014, p. 21) afirma que 82% das instituições dos ambientes de EaD no Brasil acreditam que o índice crescerá em 2015.

Analisando-se o perfil dos alunos do ensino a distância, alguns traços aparecem nos sucessivos levantamentos do Censo: a maioria desse público é feminina, assim como ocorre nos cursos presenciais, e a idade média dos que buscam a EaD é de 30 a 40 anos. Como há cursos semipresenciais e outros totalmente a distância, livres não corporativos e livres corporativos, profissionalizantes, de graduação e de pós-graduação, há também outras faixas etárias, e cursos corporativos em que os homens são maioria – nesse caso, geralmente a formação se direciona a postos-chaves de empresas e requer investimento no processo. Os jovens entre 21 e 30 anos procuram mais os cursos profissionalizantes, estando, em geral, ainda fora do mercado de trabalho ou em início de carreira. A tabela a seguir fornece o número de cursos e matrículas nas modalidades EaD:

Quadro 1 – Cursos EAD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD.BR 2013

Nível educacional/modalidade		N. de cursos	N. de alunos	Alunos por curso	
EJA	Fundamental	48	25.016	521,16	
	Médio	35	58.813	1.680,3	
Técnico profissionalizante		139	35.521	255,5	
Superior	Sequencial	Formação específica	30	4.419	147,3
		Complementação de estudos	22	3.625	164,77
	Graduação	Bacharelado	95	80.724	849,72
		Licenciatura	171	170.414	996,57
		Bacharelado e licenciatura	40	74.428	1.860,7
		Lato sensu – Tecnológico	199	122.693	616,5
	Pós-graduação	Lato sensu – Especialização	809	80.532	99,5
		Lato sensu – MBA	170	35.047	206
		Stricto sensu – Mestrado	10	416	41,6
		Stricto sensu – Doutorado	4	91	22,75
Total		1.772	692.279	390,67	

Fonte: Censo EaD.BR 2013.

Percebe-se nos dados da tabela o grande potencial que as IES têm a explorar na Educação a Distância. Esta forma de ensino quebra muitas barreiras, permite

a muitas pessoas que poderiam ficar fora do mercado de trabalho uma oportunidade de se capacitar, trabalhar, fazer uma graduação e até mesmo pós-graduação. Como já foi mencionado, esses números tendem a crescer mais e é preciso saber aproveitar essas alternativas de crescimento. As IES precisam entender como se dá a organização dos cursos na EaD, o perfil dos alunos, o que eles buscam e como atender melhor às suas expectativas. O maior risco à Educação a Distância é a evasão, atingindo índice de 15,4%, seguido dos desafios organizacionais de uma instituição presencial que adota a EaD, 12,8%, da resistência dos educandos, 10,7%, e da resistência dos educadores, 9,8%. Acredita-se que essa oposição diminua com o passar do tempo, visto que a tecnologia evolui rapidamente e está presente em várias áreas da vida do homem; é importante capacitar os professores para o trabalho com essas novas ferramentas para que eles saibam criar novas oportunidades de aprendizagem.

A revolução causada pelos computadores e principalmente pela internet fez muitos educadores temerem a perda de suas funções para as máquinas. Hoje, ainda que esse pensamento subsista, já é possível constatar que equipamento algum poderá substituir o papel do professor; ele é, juntamente com o aluno, agente responsável por transformar a informação em conhecimento.

Ademais, é válido considerar que boa parte dos usuários da EaD estão numa faixa etária entre 31 e 40 anos, idade em que também se encontram muitos professores; essas pessoas não nasceram na era digital, aprenderam a usar os recursos tecnológicos ao longo do tempo, muitos não por simples vontade, mas por necessidade ou até imposição. Em poucos anos o perfil desses usuários será diferente, ou seja, composto por pessoas que nasceram e cresceram com o computador, o celular, e para elas não haverá dificuldade. Quem não se atualizar agora não aproveitará as oportunidades que a EaD tem a oferecer, e estas não são poucas.

O que pode ser feito para sanar esse e os outros problemas que atingem a Educação a Distância? Algumas sugestões podem ser dadas, como pesquisar quais cursos são mais aptos para o ensino a distância, organizar bem as informações sobre o curso a ser ofertado, preocupar-se com a qualidade de recursos educacionais e com a interatividade entre professor e aluno, não discriminar a EaD em relação à educação presencial e garantir uma avaliação de qualidade contínua. Um planejamento adequado e detalhado dessa modalidade de ensino pode acrescentar muito às IES, promovendo uma educação de qualidade e o acesso à educação por parte de pessoas que já estão no mercado de trabalho, querem se qualificar mas não se adaptariam à modalidade presencial. Uma chance para que as instituições se destaquem mais ainda no mercado por seu papel inovador e pelo valor que agregam.

4 CONCLUSÃO

São muitas as oportunidades de crescimento que uma pessoa pode encontrar em uma boa IES. Cada instituição deve conhecer bem o seu contexto, suas possibilidades, procurar seu diferencial e fazer com que o seu público veja as propostas oferecidas. Num mundo globalizado como o de hoje, a concorrência se torna cada vez mais difícil, visto que a tendência é que cada organização melhore seus produtos, invista em novas ideias, torne o conhecimento produtivo nessa diversidade tecnológica. A instituição que não abre os olhos para as inovações e transformações está fadada ao fracasso, mas não é só olhar: é preciso ver, conhecer, entender e aderir às mudanças, até promovê-las. Só assim ela não ficará estagnada.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EaD. BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. São Paulo: [s. n.], 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina:** Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** – Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 2. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IPAE. A história da Educação a Distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional.** Rio de Janeiro, ano 16, n. 82, jun. 2007.

SARRES, Carolina. Pnud usou dados desatualizados para cálculo do IDH brasileiro, diz governo. **EBC Agência Brasil,** Brasília, 24 jul. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-07/pnud-usou-dados-desatualizados-para-calculo-do-idh-do-brasil-diz-governo>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOBRE AS AUTORAS

Danielle Rabelo Costa

Graduada em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UFC). Especialista em Engenharia Ambiental e Saneamento Básico pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Especializanda em Docência do Ensino Superior da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS). Professora dos cursos de Farmácia, Biomedicina e Engenharia de Produção da FCRS.

Contato: daniellerabelo@fcrs.edu.br.

Maria Auxiliadora de Sousa Beserra

Graduada em Teologia pela Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios e em Filosofia da Educação pela Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS). Especializanda em Docência do Ensino Superior da FCRS. Professora dos cursos de Teologia, Sistemas de Informação, Farmácia, Administração e Enfermagem da FCRS.

Contato: mariabeserra@fcrs.edu.br.

Jarlene Gomes Alves

Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Estudos Literários e Culturais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especializanda em Docência do Ensino Superior da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS). Professora dos cursos de Filosofia e Teologia da FCRS.

Contato: jarlenegalves@fcrs.edu.br.

INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO NORTE-AMERICANAS

Dagmá Brandão Silva
Julio Cesar Cavalcante Bezerra

RESUMO

Este artigo apresenta a experiência vivida por dois educadores brasileiros em instituições de ensino dos Estados Unidos da América. O trabalho busca relatar tanto as percepções dos educadores em relação ao uso de tecnologias educacionais, detalhando a trajetória da viagem, como todo o conhecimento de educação e tecnologias que tiveram a oportunidade de conhecer. Os dois viajantes foram selecionados pelo United States Department of State para conhecer as experiências inovadoras em educação daquele país; “prato cheio” para dois educadores, militantes da escola brasileira: uma professora de Belo Horizonte que atua na Secretaria Municipal de Educação e um professor de Fortaleza que atua na Secretaria de Estado da Educação e Faculdade do interior do Ceará. O presente artigo, formatado como um diário de bordo, apresenta, especialmente, o encontro com a educação pública dos Estados Unidos e o arranjo que as novas tecnologias podem apresentar para potencializar a ação da educação no país. Ressaltam-se, ainda, as considerações dos dois viajantes, que relatam o aprendizado e os desafios encontrados, marcadas pelo olhar de quem se dispõe a aprender e ensinar.

Palavras-Chave: Inovações em educação. Tecnologias digitais. Educação pública.

ABSTRACT

This article presents the experience of two Brazilian educators in educational institutions in the United States. The work aims to report the perceptions of those teachers regarding the use of educational technologies, detailing the trajectory of the trip as the entire education knowledge and technologies that have the opportunity to meet. The two travelers were selected by the United States Department of State to visit the United States, with the thread of the trip innovative experiences in education. A full plate for two educators, activists of the Brazilian education: a teacher of Belo Horizonte engaged in the Municipal Department of Education and a professor of Fortaleza engaged in the Secretariat of State of Education. This Article, formatted as a logbook, especially presents the meeting with public education in the United States and the arrangement that new technologies can provide to enhance the share of education in the country. Are highlighted here also the considerations of the two travelers, who report learning and the challenges marked by the look of who is willing to learn and teach.

Key Words: Innovations in education. Digital technologies. Public education.

1 INTRODUÇÃO

Em abril de 2014, o Governo dos Estados Unidos começou a selecionar candidatos para participar do programa *International Visitor Leadership Program*³ – IVLP. A partir dessa seleção foram escolhidos quatro participantes brasileiros com experiência em educação e tecnologia e ainda que exercessem funções de liderança nas suas regiões. Assim, os quatro selecionados pelo *United States Department of State* para participar do IVLP, do Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, iniciaram o intercâmbio em novembro. Seria um mês para conhecer experiências inovadoras em educação de escolas e universidades norte-americanas, ou seja, uma viagem de muito aprendizado e novos conhecimentos.

Cortamos o mapa dos EUA de ponta a ponta. Nosso roteiro começou em Washington - DC, depois fomos para Kalamazoo - Michigan, passamos por Salt Lake City - Utah, e nossa última parada foi em San Francisco - Califórnia. Em cada cidade ficamos de cinco a seis dias. Tínhamos um roteiro intenso e bem preparado: conhecemos escolas, fundações, institutos, departamentos, universidades, empresas, organizações e algumas famílias.

2 PRIMEIRA PARADA: WASHINGTON DC

Em Washington, fomos recebidos pelo Departamento de Estado dos EUA e, com as palestras “Federalismo” e “Políticas Públicas para a Educação”, fomos apresentados ao sistema de governo norte-americano, o qual tivemos uma visão geral da educação no país. O que mais nos chamou a atenção foi a descentralização do governo federal, o fortalecimento e a garantia de maior poder para os estados. O governo central financia a educação, mas não se envolve na constituição das políticas públicas. Entretanto, o governo federal americano tem discutido um currículo comum, propondo diretrizes para os estados e distritos educacionais⁴. São discussões polêmicas para os norte-americanos, que são acostumados com a descentralização.

Segundo os dados que nos foram apresentados pelo Professor Doutor Michael Q. McShane⁵, o sistema americano hoje constitui-se de 50 estados e 14.000 distritos; 100.000 escolas e 3.2 milhões de professores; 50 milhões de crianças e jovens estão na educação elementar e média (educação básica); 80% dos estudantes frequentam a escola pública; 10% frequentam as escolas chater⁶; e 10% são estudantes das escolas

privadas. A Avaliação Nacional do Progresso Educacional - NAEP⁷, em 2013, realizou uma avaliação nacional por amostragem com o objetivo de medir o progresso dos estudantes; como resultado obtiveram um número de que apenas 35% dos estudantes apresentavam o domínio em leitura e matemática de acordo com a série que cursavam.

Em Washington, destacamos especialmente a Randle Highlands Elementary School. Nessa escola as turmas são definidas por gênero. Meninos e meninas não se misturam, todos são negros: estudantes, professores e diretores. Para nós de escolas públicas de Belo Horizonte, Fortaleza e, ousou dizer, do Brasil como todo, consideramos a diversidade como algo importante e necessário quando se deseja assegurar direitos iguais para todos. A equidade de gênero e de etnia tem pautado as discussões educacionais por mais de uma década. Diretrizes, leis, currículos, projetos e programas vêm sendo implementados no sentido de não produzir desigualdades no contexto escolar e estabelecer relações produtivas e simétricas entre gêneros, raças, etnias e condições sociais. Para nós, as turmas das escolas que visitamos em Washington, organizadas por gênero e raça, causaram estranheza e um certo desconforto, pois reforçam a visão sexista e discriminatória entre os sexos, etnia e raça. Visão essa estabelecida pela sociedade, e a escola a reproduz num currículo que é dominado pelo silêncio. Entretanto, é importante ressaltar que, segundo os diretores e professores da escola visitada, a disciplina e o desempenho dos alunos melhoraram consideravelmente com a implantação do *single gender school*.

Essa escola também se destacou pelo fato de adotar uma metodologia denominada *blended learning*. A sala de aula é organizada em estações e o trabalho é em grupos - ora sozinhos, ora no computador ou com o professor. Cada aula tem a duração de 120 minutos e todos os estudantes passam por três estações, cada uma com duração de 40 minutos. Segundo o diretor, é um sistema que combina a alta qualidade do professor com uma tecnologia de alta qualidade. Eles elegem quatro componentes básicos: o uso proposital da tecnologia como estratégia de ensino; o trabalho com grupos pequenos, que são organizados por habilidades; a importância de ter todos os estudantes ativos e engajados; e conteúdos de alta qualidade. Cada estudante tem um

ONGs que administram as escolas.

7 A Avaliação Nacional do Progresso Educacional (Naep) é a maior e mais representativa avaliação dos estudantes americanos. Os resultados do Naep são projetados para fornecer dados sobre o desempenho dos alunos em várias disciplinas. Não há resultados para alunos individuais, salas de aula ou escolas. A Naep relata resultados para diferentes grupos demográficos, incluindo o sexo, status socioeconômico e raça/etnia. As avaliações são dadas com mais frequência em matemática, leitura e escrita e ciências.

3 Ver mais sobre *International Visitor Leadership Program* - <http://eca.state.gov/ivlp>

4 Ver mais: <http://www.corestandards.org/>.

5 Professor do American Enterprise Institute.

6 Escolas semipúblicas, o governo pode transferir o dinheiro diretamente aos donos das escolas e ou instituições, fundações e

plano pessoal de estudo, o foco principal é o estudante; ressalta-se, assim, que não há jeito de o professor permanecer trabalhando como fazia antes.

O *blended learning*, adotado nessa escola, é uma das metodologias inovadoras que conhecemos. Unindo plataformas adaptativas para oferecer um ensino personalizado, os professores podem acessar o histórico de desempenho dos alunos para melhor orientá-los. O uso dessa metodologia tem resultado em boas notas.

Em Washington, além da escola que apresentamos aqui, queremos destacar que visitamos várias instituições como o *United States Department of Education Office of Educational Technology*, *United States Department of State*, *International Society for Technology in Education*, KIPP DC. Porém, o ponto alto de Washington ficou com a recepção impecável que tivemos com os organizadores do Programa “*Educating to Innovate*”. Sem dúvida, o *United States Department of State* realiza de forma muitíssimo cuidadosa o referido programa, e seus representantes promovem um encontro centrado no respeito, na experiência e na excelência, uma propriedade de quem recebe e forma pessoas para uma sensível convivência com a diversidade.

3 SEGUNDA PARADA: KALAMAZOO

Situada no sudoeste do estado americano de Michigan, a cidade abriga uma grande universidade pública, a *Western Michigan University*, e um povo hospitaleiro e acolhedor. Na referida cidade fomos recebidos em várias instituições: *Kalamazoo Public Schools*, *Kalamazoo Valley Community College*, *Michigan Technical Education Center*, *Western Michigan University*, *Western Michigan University (WMU) - Department of Teaching, Learning and Educational Studies (TLES)*, entre outras. Mas queremos destacar, em Kalamazoo, o programa intitulado *The Kalamazoo Promise*⁸.

“*The Kalamazoo Promise*” é um programa que tem o objetivo de criar a cultura do ensino superior. Doadores anônimos patrocinam jovens com uma bolsa de estudo. Importante são as condicionalidades estabelecidas: o estudante precisa ter cursado no mínimo do 9º ao 13º ano em escola pública, tem que apresentar boas notas e deve morar em Kalamazoo (as fronteiras são bem definidas). É relevante dizer que, nos EUA, não existem universidades públicas, o ensino superior é todo privado. O superintendente das escolas públicas, Dr. Michael Rice, ressaltou que 72% dos estudantes dessas escolas são de famílias que estão na linha da pobreza⁹, 48% deles são afrodescendentes, 11% latinos, 36% brancos,

11% asiáticos e somente 1% é constituído de americanos. Ele disse que o desejo desse programa é que “as crianças permaneçam na escola e queiram estar aqui, que elas possam ligar a escola com o sonho delas” e que “viver em Kalamazoo é estudar e se formar na escola pública”.

4 TERCEIRA PARADA: SALT LAKE CITY

Em *Salt Lake City*, encontramos uma proposta de educação das mais inovadoras que já vimos; e é exatamente essa experiência que vamos relatar. Passamos um curto e intenso tempo no *Innovations Early College High School*, localizada na parte centro-sul da cidade, ao lado do *Salt Lake Community College*. Criada em 2012, essa escola não tem horários fixos, não tem sinal e o currículo é personalizado; é aberta o ano todo e diariamente o horário é estendido. A escola fica aberta de manhã, de tarde e à noite, sem interrupção dos turnos.

Segundo o diretor da escola, a principal vantagem desse modelo é a flexibilidade que o estudante tem de montar seu horário de aula, utilizando a tecnologia para proporcionar o aprendizado personalizado, no qual os alunos podem passar tanto tempo quanto necessário para dominar o material. A escola utiliza as tecnologias digitais para remover as restrições de uma sala de aula tradicional, permitindo que os alunos tenham acesso a conteúdos de alta qualidade em qualquer momento e em qualquer lugar. Além disso, a escola tem investido muito em *blended learning*, *gamificação*, redes sociais de colaboração e sistema de gerenciamento do aprendizado.

Duas estudantes nos guiaram pela escola, nos apresentaram as turmas, a organização e propostas de trabalho. Entramos no laboratório de produção de texto, matemática, fotografia, adestramento de cães, ciências, linguagens e tecnologia. Em cada sala que entrávamos, percebíamos o envolvimento dos estudantes nas atividades. Quase nem éramos percebidos, os estudantes estavam inteiramente entregues à produção e discussão do trabalho. O diretor nos relatou que o problema de disciplina no colégio é zero. A organização dos espaços e a proposta pedagógica favorecem tanto o trabalho cooperativo quanto o trabalho individual. Centrado no estudante, o colégio tem na tecnologia digital o eixo central para as aprendizagens. Importante dizer que essa escola atende a estudantes de mais de vinte nacionalidades, sendo, então, a maioria imigrantes.

O colégio tem o objetivo de fazer uma transição entre o ensino médio e o ensino superior, tornando viável para todos os estudantes o acesso à universidade. A proposta “é um lugar onde o melhor de dois mundos estão entrelaçados em uma experiência de aprendizado de serviço completo; um lugar onde a faculdade e carreiras se tornam uma parceria absoluta no ensino mé-

8 Saiba mais: <https://www.kalamazoopromise.com>

9 Linha de pobreza é o termo utilizado para descrever o nível de renda anual com o qual uma pessoa ou uma família não possui condições de obter todos os recursos necessários para viver.

dio". O fato de a escola ser ao lado da faculdade facilita o acesso dos estudantes do ensino médio à disciplinas do ensino superior, podendo esses créditos serem aproveitados no momento em que o aluno ingressa na faculdade.

De todos os lugares que visitamos, sem dúvida, essa escola foi, de longe, a experiência que mais nos inquietou: seria pela possibilidade de escolha que os estudantes fazem? Pelo atendimento individual? Pelo horário flexível? Pela qualidade dos professores? Ou o currículo personalizado? Talvez tudo isso. É certo que essa escola produzia uma desigualdade gritante em relação a tudo que vimos: a entrega e envolvimento dos estudantes, o espaço físico, os equipamentos, a diversidade das pessoas; enfim, tudo faz daquela escola um espaço vivo de conhecimento.

Outra experiência que conhecemos em *Salt Lake City* foi a *Mountain Heights Academy*. Fundada em 2009, tornou-se a primeira escola em Utah a ofertar ensino médio totalmente on-line. Pelos resultados alcançados, essa escola também é considerada uma das melhores do Estado de Utha. Segundo a diretora da escola, Ms. Emily Andersen, pais e alunos preferem essa modalidade de ensino devido à alta tecnologia envolvida, que permite a flexibilidade e capacidade de trabalhar em qualquer lugar, a qualquer hora, além da interação professor/aluno individualizada e o currículo personalizado. A escola garante que, apesar de não haver aulas presenciais, os alunos são muito participativos em comunidades e redes sociais e engajados em eventos e projetos sociais promovidos mensalmente pelos professores.

5 ÚLTIMA PARADA: SÃO FRANCISCO

Muitas foram as experiências visitadas em San Francisco, quase todas ligadas a tecnologias digitais. Visitamos ONGs, fundações e escolas como a Cursera, Silicon Valley Education Foundation, Gooru, Intel. Vamos destacar em San Francisco a Nueva School.

A Nueva School é uma instituição privada que atende a estudantes superdotados e talentosos. Reconhecida e premiada¹⁰, essa escola trabalha na perspectiva construtivista de projetos e é considerada pioneira ao ter como concepção de trabalho e currículo as habilidades socioemocionais. Ressaltam-se como mobilizadoras do currículo as aprendizagens com *design thinking*. A direção da escola destaca que interessa muito formar pessoas capazes de "calçar o sapato do outro, vestir a roupa do outro, ter interesse na emoção do outro". Daí a importância de um currículo que valorize as habilidades socioemocionais como empatia, cooperação e genero-

sidade. A escola busca uma construção que promova a interação entre os interesses próprios dos estudantes, mas também a capacidade de interagir com os interesses do outro, de aprender ciente de preconceitos e possibilidades de superação.

A escola se organiza entre matérias optativas e matérias obrigatórias, seguindo o modelo STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*)¹¹. Dessa forma, a escola precisa contar com um corpo docente especializado para orientar projetos nas mais diversas áreas. Na ação diária, a proposta de trabalho gira em torno de aprendizagens inovadoras. Para eles, é importante verificar as atitudes diferentes dos seus estudantes ante aquilo que não sabem. A diretora diz que "o que você não sabe é uma informação valiosa, uma atitude produtiva". Os alunos são incentivados a pensar e realizar seus projetos, seja criando arte, escrevendo suas próprias peças teatrais, compondo música, investigando soluções para problemas sociais, elaborando experimentos científicos, construindo casas nas árvores, desenvolvendo aplicativos para celulares, dentre outros. Ainda segundo a direção da escola, a criatividade ocorre em qualquer área de trabalho, tanto na matemática, como na arte, na escrita e engenharias: "Nós ensinamos os alunos a pensar não apenas recebendo a resposta correta, mas a encontrar várias maneiras de resolver um problema", diz a direção da escola.

Além dessa experiência, tivemos o prazer de conhecer o Coursera, uma das maiores plataformas de ensino on-line. Fomos muito bem recebidos pela senhora Stéphanie Durand, diretora de negócios e mercado internacional. Segundo ela, o Coursera é uma plataforma de educação que tem parceria com as melhores universidades e organizações em todo o mundo para oferecer cursos on-line gratuitamente. A missão da empresa é capacitar pessoas, fornecendo acesso a cursos e conteúdos das melhores universidades do mundo. Ao todo, já são mais de 800 cursos disponíveis em vários idiomas. No Brasil, a empresa tem parceria com a USP e Unicamp. O Coursera foi uma das responsáveis pela expansão dos Mooc (*massively open online course* ou cursos on-line abertos massivos). Pelo que vimos e ouvimos, temos muitas oportunidade de formação para os nossos alunos e professores no Coursera.

Para encerrar as visitas no Vale do Silício, conhecemos a plataforma educacional Gooru, uma iniciativa desenvolvida por um antigo engenheiro da Google chamado Prasad Ram, que gentilmente nos recebeu na sede da empresa. Segundo Ram, a ideia da plataforma Gooru é fornecer aos professores e alunos um ambiente fácil de usar e colaborativo, de modo que os usuários possam criar suas próprias aulas na web a partir

10 Segundo Censo Nacional de 2010, a escola é vencedora por três vezes do Prêmio Blue Ribbon, do Departamento de Educação Nacional, e vencedora do American Institute of US Award for Design Architects, Escola e Sustentabilidade.

11 Ver mais sobre o currículo STEAM da Nueva School em <http://www.nuevaschool.org/academics/upper-school/stem>.

de recursos multimídia, livros didáticos digitais, vídeos, apostilas, jogos e quizzes, especificamente em torno de ciência, matemática, estudos sociais e artes da linguagem. Pelo que vimos do Gooru, ela é uma plataforma realmente fácil de usar e que não requer muito conhecimento tecnológico para criar uma aula. Os usuários podem procurar recursos, digitando palavras-chave e filtrar por assunto. O Gooru indexou 12 milhões de recursos educativos abertos e livres. Ainda segundo o fundador da empresa, o Gooru é uma plataforma adaptativa que pode ser usada para ensino personalizado, uma vez que permite ao professor acompanhar o desempenho dos alunos e propor atividades de acordo com rendimento individual de cada aluno.

San Francisco anunciou o final da Viagem. Nesse ponto, a nossa sensação era de que conhecemos os Estados Unidos por dentro, sem preconceitos ou supostas ideias. O contato com as pessoas e as experiências de educação nos revelaram uma busca comum: Brasil e Estados Unidos, somos iguais e diferentes. Com cultura, condições, língua e outras diferenças, somos iguais no multiculturalismo, nas diferentes étnicas, na recepção de grandes contingentes de imigrantes, na formação, nos processos de superação da desigualdade, na busca por justiça social, nas práticas de educação e, sobretudo, na condição humana.

Concluimos o “Programa Educating to Innovate” sabedores de que as coisas estão longe de serem todas dizíveis. A maior parte dos acontecimentos, dos sentimentos e das ações dessa viagem ainda estamos digerindo e assimilando. Lidamos durante toda a viagem com as relações humanas, e elas ocorrem num terreno que nem sempre a palavra alcança. Apesar disso, desejando entender a questão que apresentamos inicialmente - o que iríamos buscar numa viagem pautada por inovações na educação? -, é certo que foi muito mais do que nossa vasta imaginação produziu. A realidade se mostrou mais intensa e melhor, a vida nos surpreendeu e podemos dizer que, sem dúvida alguma, essa foi uma viagem de grande aprendizado, não só para a profissão de educadores que somos, mas para nos tornarmos pessoas melhores.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Belo Horizonte: SMED, 2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes da Educação para as relações de Gênero**. Belo Horizonte: SMED, 2015.

COUSERA. Disponível em: <<https://www.coursera.org/>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

CURRICULO COMUM DOS ESTADOS UNIDOS. Disponível em: <<http://www.corestandards.org/>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

CURRICULO STEAM DA NUEVA SCHOOL. Disponível em: <http://www.nuevaschool.org/academics/upper-school/stem>. Acesso em: 22 abr. 2015.

ESTADOS UNIDOS. United State Department of State. **Caderno International Visitor Leadership Program: Educating to Innovate**. Washington, 2014.

GOORU. Disponível em: <<http://about.goorulearning.org/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

KALAMAZOO PROMISSE. Disponível em: <<https://www.kalamazoopromise.com>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

NUEVA SCHOOL. Disponível em: <<http://www.nuevaschool.org/>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

SOBRE OS AUTORES

Dagmá Brandão Silva

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – Belo Horizonte, MG – Brasil.

Contato: dagmabs@pbh.gov.br

Julio Cesar Cavalcante Bezerra

Faculdade Católica de Quixadá (FCRS) – Quixadá, CE – Brasil.

Contato: julio.cavalcante@gmail.com

INTERFERÊNCIA DE CRENÇAS NOS ALUNOS DA EJA NA DISCIPLINA DE INGLÊS

Maria Cristina Oliveira de Sá

RESUMO

Este estudo é fruto de observações sistematizadas no campo específico da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e tem como objetivo analisar as crenças sobre a aprendizagem do inglês dos alunos integrados ao Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Além disto, busca identificar e reestruturar as crenças disfuncionais, possibilitando a construção de novas crenças funcionais. Com o aporte teórico da psicologia cognitiva, dos estudos sobre crenças e seguindo os princípios e fundamentos da educação libertadora idealizada por Paulo Freire, a pesquisa fez uso de questionários e da técnica grupo focal para possibilitar a análise dos dados coletados no campo dentro de uma perspectiva qualitativo-quantitativa. A conclusão geral é que as crenças disfuncionais interferem negativamente na aprendizagem do inglês e demandam uma reestruturação orientada pelo professor comprometido conscientemente com a ideologia da inclusão.

Palavras-chave: Educação. EJA. Ensino do inglês. Crenças disfuncionais.

ABSTRACT

This study is the result of systematic observations in the specific field of Adult Education (EJA) in the Federal Technological Institute of Espírito Santo (IFES). The aim of this research is to analyze the dysfunctional beliefs about learning English held by EJA students in order to allow for the construction of new functional beliefs. This study was grounded on the contributions of cognitive psychology, on the studies about beliefs held by learners, together with the theoretical principles of liberating education, as conceived by Paulo Freire. We adopted a quantitative-qualitative methodological approach and used questionnaires and the focus group technique to support the analysis of data collected in the fieldwork. The overall conclusion is that dysfunctional beliefs interfere negatively in learning English and requires restructuring supervised by a teacher who is consciously committed to the ideology of inclusion.

Keywords: Education. EJA. Teaching of English. Dysfunctional beliefs.

1 INTRODUÇÃO

Sem a autonomia dos outros, não há coletividade autônoma – e fora de tal coletividade, não posso ser efetivamente autônomo.

(CORNELIUS CASTORIADES)

Este artigo emergiu de uma pesquisa teórica e de campo realizada no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes) em 2009, à época denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes). Nosso objetivo é apresentar um estudo sobre as crenças trazidas para a sala de aula de inglês pelos alunos componentes do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que são trabalhadores afastados da escola regular por vários anos e com faixa etária superior à do ensino regular. O Proeja foi gerado de uma ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de educação profissional, educação de jovens e adultos e educação básica. O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) o define como uma

[...] proposta educacional que se pretende base de uma política de formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente.

Utilizam-se as contribuições teóricas da Psicologia Cognitiva, dos estudos sobre crenças e dos princípios e fundamentos da educação libertadora idealizada por Paulo Freire para fundamentar a nossa pesquisa. Adota-se a abordagem qualitativo-quantitativa para a pesquisa e os dados foram coletados por meio de questionários e da técnica metodológica conhecida como grupo focal, buscando apreender as dificuldades de integração dos alunos da EJA às aulas de inglês, muitos dos quais ainda desconhecem seu potencial cognitivo de vencer desafios e superar deficiências devido ao afastamento prolongado da escola, que afeta negativamente a autoestima. Para tentar reverter essa situação desfavorável, buscou-se questioná-los e fazer um recorte, identificando as crenças disfuncionais que prejudicam a aprendizagem do inglês. A partir daí, sugere-se o descondicionamento de tais crenças substituindo-as por outras favoráveis à superação de obstáculos à aprendizagem.

O artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, descreve-se o percurso da EJA no Brasil, que será seguido da discussão das relações entre crenças e aprendizagem de línguas estrangeiras e entre crenças e Psicologia Cognitiva. Após a apresentação da

metodologia que orientou este trabalho, os resultados e sua interpretação são detalhados, seguidos das implicações e conclusões finais.

2 EJA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A história da educação de jovens e adultos no Brasil mostra momentos de avanço e recuo que demandam uma contextualização mais ampla dos fatos. No início de nossa colonização, tinha-se o objetivo apenas de instrumentalizar a população para a decodificação mecânica, mas ler e escrever para conseguir trabalhar eram considerados objetivos suficientes. A isso se somava ainda a habilitação para aprender a religião católica na sua versão catequista e condicionadora. Abaixo se faz uma síntese da sistematização desse percurso, de acordo com Hadad (2002).

A expulsão dos jesuítas do país por questões políticas no século XVIII desorganizou a frágil estrutura da educação existente, levando ao retrocesso social e ao desmantelamento da precária cidadania existente. Só em 1934, a Constituição Federal introduziu o Plano Nacional de Educação, que contemplou a inclusão dos adultos em defasagem diante da escolarização tradicional. Nos anos 1940, o governo iniciou políticas pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos com o FNEP (Fundo nacional do Ensino Primário); INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas); obras escritas para organizar o ensino supletivo e, entre outras mediações, promoveu-se uma campanha de educação de adolescentes e adultos. Desde 1946, o Brasil foi deixando sua característica de país agrícola e rumou para a industrialização, com foco na região sudeste. Esse novo cenário gerou novas necessidades educacionais para a qualificação profissional.

A década de 1950 no Brasil ficou marcada na história como o momento definitivo de consolidação da educação. Nessa época, todos os esforços governamentais se voltaram para a direção de erradicar o analfabetismo, que dificultava seriamente o desenvolvimento do país. Os investimentos públicos criaram uma infraestrutura educacional para todas as idades e todos os brasileiros. Em 1958 houve o segundo Congresso Nacional de Educação, que marcou nossa história. Foi aí que o pedagogo Paulo Freire criou e apresentou ao mundo seu método de libertação política por meio da educação histórico-crítica. Entretanto, às vésperas do golpe militar de 1964, tais políticas se arrefeceram, perdendo sua força histórica.

No final da década de 1960, precisamente em 1967, os militares diluíram a proposta político-pedagógica de Freire e criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de proporcionar letramento a cidadãos acima da idade escolar normatizada.

Após dez anos de gestão ineficaz do Mobral, o censo realizado para contar o número de brasileiros revelou que 25% do povo ainda estava analfabeto. Por outro lado, a ideologia que norteou o supletivo se amparava na necessidade modernizadora do Brasil. O projeto humanístico da formação de cidadãos não foi contemplado nessas propostas.

Os anos 1980 no Brasil ficaram marcados por transformações estruturais no plano sociopolítico com o fim da Ditadura Militar. Os militantes e os líderes da esquerda, durante os anos mais duros da repressão, voltaram em massa dos seus exílios e começaram a ocupar vários espaços institucionais fazendo avançar, sobretudo, a vida acadêmica antes estagnada. Nesse novo contexto, o resgate de valores educacionais éticos permitiu o ressurgimento e, mais tarde, a ampliação da EJA. Educadores repolitizaram os movimentos educacionais, buscando resgatar a luta histórica pela escola pública de qualidade. Passado esse período progressista, testemunha-se, a partir dos anos 1990, o crescimento neoliberal no mundo, o que levou as políticas públicas a um retrocesso rápido. No governo Collor, foi extinta a Fundação Educar, evidenciando um problema típico do modo de se fazer política no Brasil – um governo sempre busca descontinuar direitos adquiridos no governo anterior, impossibilitando qualquer compromisso sólido com a garantia de cidadania para o povo.

Na contemporaneidade, com o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que teve o mandato prolongado por meio da sua reeleição, a EJA foi reassumida pelo Ministério da Educação e Cultura. Seguindo a tendência reformista, Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado integrando todas as instâncias governamentais e se utilizando do suporte das instituições de ensino já estruturadas no país. Ao se debruçar sobre a história da educação brasileira, pode-se notar que os princípios e demandas que forjaram a EJA já eram reivindicados pelo povo e seus legítimos representantes. Já está consolidada a concepção de que, em qualquer idade e a qualquer hora, é possível e desejável estudar.

3 O PAPEL DAS CRENÇAS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

Alvarez (2007, p. 191) comenta que, por muito tempo, ninguém se perguntou por que os alunos abraçam determinadas crenças e qual a sua origem e sua relevância no processo de aquisição de língua estrangeira. As contribuições da Psicologia Cognitiva ao longo dos anos possibilitaram o desenvolvimento de estratégias para a otimização do rendimento de alunos no âmbito escolar, sobretudo dos alunos da EJA, que frequentemente veem a apropriação de uma segunda língua como um desafio intransponível. As pesquisas so-

bre crenças, que são o foco de nosso estudo, oferecem subsídios inestimáveis para a compreensão da questão. Segundo teorização de Alvarez e Silva (2007, p. 199), existem várias definições de crenças, entre as quais se destacam as seguintes: disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico (BROWN; COONEY, 1982) e construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento (SIGEL, 1985).

Essas duas primeiras concepções de crenças fazem uma articulação com a questão essencial do comportamento humano. Nesse sentido, fica evidente que, ao escolher um comportamento consciente ou inconscientemente, existe alguma coisa além que o fundamenta, dando-lhe tanto direção quanto sentido.

Para Pajares (1992), as crenças se constituem em um “[...] conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de elas serem usadas em campos diversos [...]”. Esse conceito apresenta uma ideia bastante vaga, de modo que não se pode ter uma noção clara e eficaz de como trabalhar as crenças criticamente nem como aplicá-las no contexto de sala de aula.

Colocam-se sob a análise os seguintes conceitos: opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 1995) e

Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (FELIX, 1999).

Tanto Barcelos (1995) quanto Felix (1999) enfatizam a articulação das crenças com opiniões, que são subjetivas, e a aprendizagem que remete a certa objetividade nelas também implícita. Dewey entrelaça o conceito de crença com os saberes ainda não consolidados, ou seja, que são aceitos como verdadeiros e não questionados: A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias por meio das quais não se tem certeza do conhecimento e ainda aquelas que se aceitam como verdadeiras como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro (DEWEY, 1979).

Na definição de Rokeach, é possível detectar uma orientação do que remete à cognição. Nesse aspecto, as crenças assumem fundamental importância para o contexto educacional, objetivo desta pesquisa.

Crença é qualquer posição simples consciente ou inconsciente inferida a partir do que a pessoa

diz ou faz, e que pode ser precedida da frase 'eu acredito que...' As crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente nas crenças, isto é, não podem ser medidas ou observadas, mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo. Todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a ideia de que o conhecimento é um dos componentes da crença (ROKEACH, 1968).

Essas definições permitem observar que há certa convergência nas concepções dos autores, no sentido de reconhecerem que crenças tratam de imagens ou representações construídas pela subjetividade humana. O processo pode ocorrer de modo consciente ou inconsciente e serve como uma fundamentação para o conhecimento e comportamento. As crenças são dinâmicas, podendo e devendo ser modificadas quando tal for necessário. À medida que se evolui na aquisição de conhecimentos, crenças anteriores vão sendo substituídas por outras mais compatíveis com o novo grau conquistado.

4 A CLASSIFICAÇÃO DE CRENÇAS SEGUNDO A ABORDAGEM COGNITIVA

De acordo com Padesky e Greenberger (2007, p. 11): "O termo cognitivo significa processos de conhecimento, bem como pensamento ou percepção". A Psicologia Cognitiva dá ênfase ao exame dos pensamentos e crenças relativas aos estados de humor (emoções), comportamentos, sensações físicas e aos acontecimentos da vida em que se situam os traumas. Nesta abordagem, a percepção de determinado acontecimento ou mesmo experiência afetam as respostas emocionais e o desempenho de modo geral.

As crenças são aprendidas precocemente no processo de socialização por fontes primárias: família, escola, meios de comunicação e com todas as experiências interativas. Elas podem existir apenas como conceitos vagos na mente do indivíduo que não tem consciência clara disso. Essas crenças podem, entretanto, ser extraídas da lógica e dos assuntos presentes nos pensamentos reproduzidos automaticamente pelo indivíduo. Quando as crenças ou cognições são distorcidas, elas geram problemas no comportamento individual e podem causar transtorno ou prejuízo em qualquer dimensão da vida, sobretudo na aprendizagem de novos conteúdos, como no desempenho escolar, foco desta pesquisa.

As crenças distorcidas exemplificadas e trabalhadas aqui são as dez abaixo elencadas por Dattilio e Padesky (1996) e Leahy (2006): 1) Rotulação (imputar

qualidade a pessoas, situações ou coisas); 2) Afirmções do tipo "deveria" (baseadas em idealizações); 3) Hipergeneralização (tornar tudo ou todos iguais); 4) Aumento ou Minimização (aumentar ou diminuir os fatos); 5) Personalização (atribuir restritamente culpa a si mesmo de problemas); 6) Pensamento Dicotômico (é tudo ou nada); 7) Classificação Incorreta (autodefinir-se por seus erros passados); 8) Visão em Túnel (vê só o que quer ignorando outros fatos); 9) Culpa (atribuir suas limitações exclusivamente a outrem); e 10) Comparação Injusta (comparações fundadas em ideias ou opiniões).

Essas dez crenças também nortearam o questionário realizado com os alunos da EJA e as discussões no grupo focal, de maneira a detectar quais delas estavam interferindo negativamente na aprendizagem da língua inglesa na EJA; portanto, elas constituíram as categorias explicativas que respondem à questão desta investigação.

5 METODOLOGIA

Para dar resposta à questão proposta, somaram-se os métodos qualitativo e quantitativo. Ao estudo da literatura relevante, embasada pela pedagogia crítica e pela Psicologia Cognitiva, além das contribuições dos estudos sobre crenças, combinaram-se os instrumentos metodológicos – questionário estruturado e técnica do grupo focal. As perguntas elaboradas para compor esses instrumentos se ampararam no referencial teórico da Psicologia Cognitiva de Dattilio e Padesky (1995) e Leahy (2006), no campo das crenças, e trataram dos tipos de crenças mais comumente encontradas.

A metodologia empregada visou detectar, analisar e compreender o fenômeno psicológico das crenças sobre aprendizagem de inglês que os alunos trazem da sua experiência fora da escola para o contexto da EJA/Ifes, assim como seus desdobramentos e impactos. A autora, docente da EJA no Ifes, preocupou-se em escutar cada aluno nas fases sequenciadas do estudo, com foco nas crenças mais recorrentes observadas no discurso dos alunos, nomeando-as para tentar melhor compreendê-las.

Os cursos ministrados na EJA eram das áreas de Informática, Construção Civil de Edifícios, Metalurgia e Materiais, Segurança do Trabalho, Automação e Automação Industrial (11 turmas). Ou seja, todos eles voltados para a aprendizagem de tecnologias. O total de alunos de inglês que responderam ao questionário soma 85 integrantes do 3.º e 4.º módulos. Entre esses alunos, os que reportaram muitas dificuldades na aprendizagem do inglês constituíram uma amostragem de 58 indivíduos. Os participantes da técnica do grupo focal foram oito alunos indicados pelos professores, por apresentarem dificuldades ainda mais expressivas. Todos, com mui-

ta simpatia e disponibilidade, aceitaram participar desta pesquisa.

Dos oito alunos que participaram do grupo focal, dois haviam estudado inglês com a pesquisadora e seis com outros professores de inglês desse programa. Todos os alunos estudavam em um dos cursos técnicos profissionalizantes no Ifes. A amostra permitiu observar de perto visões particulares e diferenciadas sobre a relevância dada ao inglês no cotidiano dos aprendizes. Mostraram-se muito interessados e ativos na participação. O traço comum apresentado por eles foi o fato de que têm o mesmo perfil socioeconômico, e essa homogeneidade facilitou interlocuções e interações durante toda a pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário foi uma ação metodológica que contribuiu efetivamente com as informações empíricas deste estudo. Verificou-se que a maioria dos alunos do Projeja (69%) se vê com dificuldades significativas em aprender inglês. Pôde-se, a partir daí, perceber alguns aspectos constituintes das crenças. O mais expressivo deles é a constatação de que as crenças são onipresentes e transcendem o indivíduo, apesar de serem formadoras da identidade individual. Lidar com elas é tarefa que requer respeito, sutileza e preparo do professor para desvincular educação de opressão e entender que, afinal, a verdade sobre as próprias crenças nem sempre se sabe. Horwitz (1985), citado por Alvarez (2007, p. 198), dá para esse problema a seguinte contribuição:

Para que os futuros professores venham a ser mais acolhedores das novas informações sobre o ensino de línguas, eles devem ser estimulados a identificarem e compreenderem suas próprias crenças. Contudo percebe-se que a maioria dos estudantes de Letras não tem consciência nem conhecimento de suas crenças, nem da importância da continuidade dos estudos após a sua formação.

Quanto aos tipos de crenças identificadas nos questionários, observa-se que a maioria delas foi evidenciada na ocasião do grupo focal. Por meio dessa técnica, procurou-se associar fatos com crenças disfuncionais com base em manifestações e depoimentos, escutados dos vários participantes e compartilhados com o grupo. Essa técnica pareceu representar satisfatoriamente a fluência discursiva e a percepção das vivências pessoais de cada um.

Para verificar se existe realmente uma correlação entre as crenças disfuncionais, recortadas nas respostas e na argumentação dos alunos, e as dificuldades de aquisição da língua inglesa, procurou-se desvelar as motivações e os condicionamentos culturais nelas implícitos e automatizados. Durante esse processo dinâmi-

co, o objeto de estudo da pesquisa foi tornando-se claro para os participantes. O debate propiciou a imersão nas causas subjetivas das dificuldades diante da língua inglesa, como elemento novo para os alunos da EJA.

A crença do tipo “visão em túnel” foi a distorção cognitiva mais encontrada nas respostas ao questionário. Ela distorce a visão pela negatividade, ou seja, só se enxerga o ponto crítico ou o problema existente em detrimento do resto. Assim comentou um aluno do grupo focal: *Eu não quero saber de matéria que não tem a ver com o meu curso... eu não quero saber... eu quero saber de matéria técnica.* Nesse caso, ele prefere ignorar o fato de vir a precisar do inglês, mesmo sabendo que essa matéria faz parte do universo das tecnologias, e se contradiz, ao dizer que só queria saber de matéria técnica desconsiderando qualquer ligação potencial entre ambas. Daí a atitude esquivada diante do esforço para o enfrentamento de um conhecimento novo. Indivíduos que abrigam essa crença tendem a exigir pouco de si mesmos e apresentam baixa autoconfiança. A desvantagem de manter essa crença está na resposta emocional do desânimo que ela alimenta.

Na “visão em túnel”, costuma-se ver apenas aquilo que se quer ver ou então aquilo que se articula com seu estado mental do momento, o que leva a equívocos e decisões prejudiciais no processo de aprendizagem. Cabe ao professor analisá-la e discuti-la, mostrando outra crença alternativa para substituí-la, de modo a encorajar o aluno a lidar com os desafios, fazendo com que algo difícil em um primeiro momento possa gradualmente ser compreendido.

A crença do tipo “deveria” foi a segunda mais encontrada nas respostas dos alunos. Nesse momento, há a abstração da realidade do ensino do inglês realmente existente e fica-se a idealizar como as aulas deveriam ser, conforme um dos participantes do grupo opinou: *[...] o inglês não deveria ser uma disciplina obrigatória [...] ser obrigado a ter inglês... eu tenho dificuldade de pronunciar...se eu pronunciar, eu sei que tem algum que cai na risada [sic] principalmente aqueles que não querem aprender. Então só vai ficar na aula aquele que quer aprender.* Nesse tipo de argumentação, prevalece a percepção de que o problema complexo da pronúncia teria solução simples se na sala ficassem apenas os interessados. A ideia de inclusão, cooperação e apoio mútuo cede espaço ao individualismo excluyente. A ingenuidade da resposta reativa desse aluno está em acreditar em soluções fáceis e mágicas para problemas muito complexos de superação demorada.

Em terceiro lugar, aparece a crença chamada por Dattilo e Padesky (1999) de “classificação incorreta”. Os alunos acreditam não terem aprendido nada nas experiências anteriores com a língua inglesa. Isso aponta o erro de julgar o presente por fatos passados, em uma

forma de pensar, marcada pelo fatalismo automático. Um deles enfatizou a questão da falta de oportunidades no ensino fundamental: [...] *na escola pública, na escola estadual, o inglês é muito vago, passam muito rápido, né?... por isso não é fácil a gente pegar.* O professor precisa trabalhar essa visão distorcida para agir em sentido renovador. Aprender inglês é sempre possível em um contexto em que condições pareçam ser favoráveis, como é o caso da EJA, que possibilita espaços otimizados de aprendizagem. Cabe aí a reflexão e discussão sobre esses diferentes momentos, de maneira a evitar a negatividade fatalista.

A crença que aparece em quarto lugar é a “personalização”. Nesta situação, o aluno ignora e reduz a complexidade dos fatores externos que influenciam suas dificuldades de aprender inglês a um problema exclusivamente de cunho pessoal. Entretanto, cabe mostrar-lhe evidências insuficientes disso diante de um pensamento crítico e contextualizado. Nas discussões do grupo, uma das alunas assim se manifestou: *Eu não tenho facilidade de aprender, eu não aprendo porque eu não consigo.* Vê-se aí culpabilização e desânimo diante de dificuldades, mas esses sentimentos precisam ser enfrentados e desmitificados. Presumir-se culpa considerando-se apenas uma única causa para um único efeito é uma distorção cognitiva pedindo para ser mudada em prol de um pensamento funcional e desautomatizado. Do contrário, emperra-se a aprendizagem em favor de medos e autoavaliação incorreta.

Outra crença detectada foi a “culpa”; no caso do questionário, atribuída ao colega de estudo: *Meus colegas me inibem.* É até possível haver alguém inibindo outra pessoa, mas isso é totalmente diferente de ser culpado pelo fracasso alheio. Busca-se aí um “bode expiatório” que encarne uma suposta causa da dificuldade em aprender inglês. Essa atitude comumente aparece nos movimentos de grupo e precisa ser debatida. No grupo focal, um dos alunos atribuiu à metodologia empregada pelo professor o seu insucesso pessoal. Sua crença na culpa do outro pelo seu problema é transferida também para o Estado. Ele parece não se incluir na dificuldade e tende à fuga do trabalho de superação que requer sofrimento, empenho, persistência e interdependência do grupo: [...] *e tem a ver com o método. E assim eu acho que eu mesmo, do modo que o Estado aplica isso aí é pra nos... pra nos prejudicar.* Nessa fala, constata-se a vilanização do Estado e a crença em uma suposta intenção dessa instituição impessoal de prejudicá-lo. O professor facilitador dos processos de comunicação deve estar preparado para fazer com que o aluno se inclua na própria dificuldade sem necessariamente buscar um culpado para tal. Essa postura leva a crescimento e muda a perspectiva no sentido de ação para resolver os verdadeiros bloqueios aí em jogo.

Desse modo, reavaliar crenças e buscar alternativas de pensamentos para aquelas consideradas disfuncionais ou impeditivas é um trabalho a ser dirigido e orientado pelo facilitador do grupo.

Por fim, as crenças “rotulação” e “comparações injustas” não encontraram eco significativo nas respostas dos alunos. Da mesma forma, as duas questões abertas existentes no questionário não tiveram número de respondentes que fosse quantitativa ou qualitativamente relevante para a pesquisa.

Diante desses resultados, ficam algumas percepções relevantes para quem trabalha nessa área. Conhecer o funcionamento básico das próprias crenças e das alheias permite melhorar as habilidades naturais e também ensinar a falar delas com certo distanciamento. Crenças geram expectativas positivas ou negativas e, por isso mesmo, precisam ser questionadas. Elas geram dependências, subordinação a imperativos inconscientes que podem prejudicar a evolução e o crescimento intelectual e emocional do aluno. Redefinir crenças implica redefinir a identidade do sujeito, seu modo de ser e se pôr diante do mundo. Isso engloba o indivíduo, seus papéis sociais e suas relações com o outro, com a diferença que lhe serve de referência. A língua estrangeira representa esse importante papel de ser a diferença que possibilita à pessoa olhar para si mesma com um novo olhar, uma nova perspectiva dentro de limites definidos. O estudo das crenças leva ao confronto das condições da realidade com as das possibilidades infinitas de autotransformação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesta pesquisa sobre a interferência de crenças revelaram, sobretudo, entraves e condições de possibilidades dos alunos da EJA em relação à aprendizagem da língua inglesa no ensino público com sua realidade de precariedade e deterioração econômica de nosso país. Os jovens agora não têm perspectivas de um futuro garantido e se angustiam com crenças negativas e medo do desemprego. Neste contexto, o professor tem o papel primordial de reconduzir as gerações sob seus cuidados ao conhecimento e ao processo civilizatório embasado no pensar filosófico e crítico. Certas perguntas filosóficas se impõem tais como: Para que estudar? De que lugar social se olha a realidade? Que homem se deseja formar para o futuro? Que códigos éticos e morais estão sendo ensinados aos alunos?

Quando se pensa na situação particular dos alunos da EJA sobre o ensino de inglês há muito a dizer e recomendar. É preciso superar com urgência os métodos positivistas em uso há séculos na educação profissional brasileira. A decodificação mecânica das estruturas linguísticas deve ser substituída pelo entendimento contextualizado e problematizado dos conteúdos. Estes, por sua vez, devem ser repensados na sua relevân-

cia para a vida e interesse dos alunos que tradicionalmente têm se limitado à repetição para memorizá-los. Os professores de inglês precisam fundamentar-se na linguística crítica para saírem da alienação em que se encontram com relação às suas responsabilidades de repolitizar a educação e dar um cunho científico e crítico a seu ensino.

Este estudo revelou que as crenças disfuncionais operam em nível inconsciente e prejudicam a ousadia e autoconfiança diante dos desafios. Os encontros na ocasião do Grupo Focal evidenciaram a ansiedade e o medo dos alunos da EJA ante a mistificação feita da língua inglesa como sendo inacessível ao povo. É aí que a Psicologia Cognitiva tem muito a fazer, contribuindo no reforço da autoestima, na desconstrução das crenças de incapacidade e também na reconstrução das identidades e respeitando a subjetividade de cada um e os significados dados às experiências pessoais e de aprendizagem.

A maioria dos alunos pesquisados pensa ter dificuldades no aprendizado do inglês. O oposto dessa resposta, porém, foi detectado na turma de informática do turno noturno. O fato de trabalharem com computadores diretamente pode ter sido o motivo para disponibilidade positiva em aprender inglês, visto que os computadores são programados mundialmente nesse idioma e empregam extensivamente a língua inglesa, fato que obriga o estudante a se familiarizar com ela.

Entre os motivos apresentados para as dificuldades com o aprendizado do inglês, houve destaque das respostas para a questão relativa à pronúncia dessa segunda língua. Uma expressiva maioria dos alunos participantes afirmou ter feito algum esforço positivo para a superação de suas dificuldades com o inglês. Também acreditam que todos os acontecimentos de sua vida na escola confirmaram suas crenças negativas sobre a aprendizagem dessa língua. Todavia, uma grande parte deles respondeu não ter testado nem comprovado essas crenças. Por fim, a maioria disse que tinha crença positiva na possibilidade de aprender o inglês, mas não se sentia motivada para realizar o aprendizado necessário.

De todas as crenças pesquisadas, a “visão em túnel” apareceu como sendo majoritária no imaginário dos alunos da EJA, quando estes falam sobre suas dificuldades no aprendizado do inglês. Esse tipo de crença classificada como disfuncional por ser prejudicial aponta sintomas, tais como pouca autoconfiança e baixa exigência de si mesmos quanto ao alcance de seus objetivos na vida. Cabe, portanto, aos professores de inglês que trabalham com alunos da EJA estimular seus alunos a substituir crenças negativas do senso comum pelas crenças ditas funcionais, apoiando-os na superação desse problema específico. Só assim poderá haver uma prática pedagógica ética e eficaz na lógica da educação libertadora aqui discutida.

A proposta de intervenção sugerida aqui é a de se criar na escola um espaço especificamente voltado para o contato constante dos alunos com a língua inglesa.

Essa sala precisaria contar com livros, revistas, computadores, fones de ouvido, TV por cabo e um professor que os assista, com orientação linguística e pedagógica disponível em horários predeterminados. Concomitantemente, deve-se estimular e conduzir o aluno gradualmente à autoaprendizagem. Essa espécie de laboratório deve contar com o apoio psicopedagógico do psicólogo escolar da instituição para que, com o suporte das técnicas da Psicologia Cognitiva, ampare os alunos com problemas cognitivos de fundo emocional e, por meio de um trabalho articulado com os pedagogos e professores, desconstrua progressivamente interferências das crenças negativas, além de reestruturar paradigmas incentivando o melhor desempenho deles.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. D. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: Pontes, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos aprendizes de Letras**. In: ABRAHÃO, M. H. V.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Adulto – PROEJA**. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

DATTILO, M. F.; PADESKY, C. A. **Terapia cognitiva com casais**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GREENBERGER, D.; PADESKY, C. A. **A mente vencendo o humor**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 25-54. (Série: Estado do Conhecimento).

LEAHY, R. L. **Dicas de Terapia Cognitiva: manual do terapeuta**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

SOBRE A AUTORA

Maria Cristina Oliveira de Sá

Mestre em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo.

Contato: cristinasa@ifes.edu.br

LINGUAGEM E CONHECIMENTO DENTRO DOS JOGOS LINGÜÍSTICOS A PARTIR DE WITTGENSTEIN

Tiago Italo Ferreira da Silva

RESUMO

A linguagem é necessariamente um objeto de entendimento que tem a capacidade de estabelecer uma relação íntima com o mundo e a construção do conhecimento humano. É nesta condição que este artigo tem o intuito de problematizar e fundamentar esta condição da linguagem, confrontando-a com a dimensão *tradicional da linguagem em sua isomorfia*. Com isso, é possível fazer uma interpretação concatenada na filosofia de Wittgenstein a partir de suas considerações feitas nas *Investigações Filosóficas*, cuja obra será tida como um marco fundamental para o antagonismo em referência com a tradição isomórfica da linguagem. Diante dessa condição de linguagem e conhecimento, o que se tem por objetivo é afirmar que a linguagem no seu contexto é vista particularmente como um ato de conhecimento. Nesta perspectiva, todo o esforço filosófico presentemente abordado nesta análise filosófica terá como base a linguagem dentro de sua realização no seu uso e, sobretudo, no seu próprio contexto, na sua pragmática.

Palavras-chave: linguagem; isomorfia; jogos de linguagem; pragmática.

ABSTRACT

Language is necessarily an understanding of object that has the ability to establish an intimate relationship with the world and the construction of human knowledge. It is this condition that this article aims to discuss and explain the condition of language, comparing it with the traditional dimension of language in its isomorphism. This makes it possible to make a multi-part interpreting the philosophy of Wittgenstein from his remarks made in *Philosophical Investigations*, whose work will be seen as a milestone for antagonism in reference to the tradition of isomorphic language. Faced with this condition of language and knowledge, which is aimed, is to affirm that language in context is particularly seen as an act of knowledge. In this perspective, the whole philosophical endeavor presently discussed in this philosophical analysis will be based on the language within their achievement in their use and, above all, in their own context, in its pragmatic.

Keywords: language; isomorphism; language games; pragmatic.

1 INTRODUÇÃO

O problema da linguagem aparece na filosofia como uma temática que irá percorrer toda a trajetória do pensamento ocidental, desde a fundamentação dada pelos primeiros filósofos, a saber, os pré-socráticos, sobretudo com os sofistas, estes que se consagraram pelo uso e preciosas contribuições no âmbito da filosofia da linguagem.

Diante dessa problemática, o pensamento wittgensteiniano apresenta-se como uma reviravolta dentro da filosofia no que diz respeito à própria linguagem. A obra de Wittgenstein tenta refazer o mesmo caminho, ainda no *Tractatus Logico-Philosophicus*, de uma filosofia que acolhe a linguagem apenas como um instrumento de designação e que se afirma distante das pretensões de uso e de conhecimento. Assim, a tradição que encontra no quadro teórico investigativo na primeira fase do seu pensamento faz jus à concepção isomórfica, afirmando ser a linguagem um conjunto de elementos que somente têm a capacidade de designar coisas. Esse viés da linguagem aparece em Platão, como condição inevitável de uma ferramenta que está aquém da possibilidade de compreensão das coisas do mundo.

No entanto, para além dessa ideia, Wittgenstein faz uma crítica à sua própria obra, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, e começa a refazer outro tipo de filosofia acerca da problemática da linguagem entendida agora a partir da práxis, com as suas *Investigações Filosóficas*; ou seja, o caráter designativo e semântico da linguagem perde espaço para a pragmática contextual e usual dela mesma. Ora, é através do uso e seu contexto que a linguagem é inserida no pensamento wittgensteiniano, a primazia do uso através dos jogos de linguagem é quem vai orientar a aplicabilidade da própria linguagem.

Assim, para Wittgenstein, a nossa linguagem é o nosso próprio mundo, ou seja, tudo se firma na condição em que a linguagem opera a partir de infinitas possibilidades de uso através dos jogos linguísticos, nos lugares onde a vida mesma acontece, ou seja, no mundo da prática, no cotidiano e através da linguagem, tomado como horizonte de conhecimento. Neste aspecto, a linguagem se configura numa espécie de terapia, cuja finalidade é tematizar aquilo que está em jogo, ou seja, perante as regras já estabelecidas. Assim, a linguagem é entendida como jogo, e com suas regras, os homens sempre farão uso da linguagem dentro das condições em que ela se assenta, isto é, na prática.

2 TRACTATUS LOGICO-PHILOSOPHICUS E A TRADIÇÃO ISOMÓRFICA DA LINGUAGEM

A ruptura do pensamento de Wittgenstein, em relação ao *Tractatus Logico-Philosophicus* (TLP)¹², é um marco muito importante na sua dimensão científica

¹² Trataremos a obra *Tractatus Logico-Philosophicus* na sua abreviatura muito conhecida como TLP para fins didáticos.

e filosófica. Ora, pois o mesmo autor do TLP teria em mente, agora, uma nova concepção de linguagem totalmente adversa, ou antagônica àquela mesma que apresentara antes. É uma verdadeira revolução dentro do seu pensamento, posto que, toda aquela formulação de conceituações e considerações feitas acerca da linguagem, presentemente, terá outra conotação no que diz respeito à publicação das *Investigações Filosóficas*, uma obra de valor crítico tal qual o TLP antes publicado. No entanto, a filosofia de Wittgenstein se apresenta diante do caráter como sendo uma forma de atividade enquanto tal. Ei-la:

O fim da filosofia e o esclarecimento lógico dos pensamentos. A filosofia não é uma teoria, mas uma atividade. Uma obra filosófica consiste essencialmente em elucidações. O resultado da filosofia não são 'proposições filosóficas', mas é tornar proposições claras. Cumpre a filosofia tornar claros e delimitar precisamente os pensamentos, antes como que turvos e indistintos. (TLP, 4.112).

Agora, Wittgenstein pretende apurar algumas exposições sobre a tentativa de averiguar o caráter designativo da linguagem colocado ainda imerso na tradição isomórfica, a qual parte na filosofia antiga; sobretudo com Platão e seguindo até os antirrealistas da modernidade. Contudo, a pretensão maior é superar esta condição e conceber, de modo contextual, a primazia da linguagem na construção do conhecimento humano através da linguagem na sua dimensão pragmática.

No entanto, a perspectiva segundo a qual essa problemática é considerada, muda radicalmente na segunda fase do pensamento de Wittgenstein, de tal modo que não se pode considerar esta fase como um desenvolvimento linear da primeira. Muito pelo contrário, Wittgenstein desenvolve seu pensamento na segunda fase como uma crítica radical à tradição filosófica ocidental da linguagem, cuja expressão última havia sido precisamente o *Tractatus*. Em suma, sua obra da segunda fase encontra-se em fundamental oposição com a da primeira, mesmo que o problema central permaneça o mesmo (OLIVEIRA, 2001: 136).

Embora Wittgenstein tenha se afastado da filosofia durante um tempo bastante considerável, o mesmo problema aflorava mais uma vez na sua verve filosófica, agora para certificar-se de que toda a filosofia do TLP não poderia coadunar-se com a realidade da própria linguagem enquanto uma realidade prática e cotidiana. Ora, é verdadeiramente uma espécie de confronto entre o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas* e o Wittgenstein do *Tractatus Logico-Philosophicus*, numa rota sempre paralela, mas nunca similar ou idêntica.

É de todo conhecimento que o TLP é uma tentativa de se guiar no campo da semântica ainda com a tradi-

ção. Dessa maneira, seria uma espécie de reconstrução de algumas afirmações acerca da concepção tradicional que imperava no ocidente; limitando a própria linguagem ao seu caráter designativo na esfera semântica.

O TLP é, por sua vez, a linha tênue do que se acha de mais oportuno dentro das considerações de Wittgenstein sobre a tradição. No mais, sobre a construção de uma fundamentação que operasse a favor do mesmo dilema sobre a linguagem na sua “isomorfia”, Wittgenstein se vê numa condição pertinente de tentar analisar com mais acuidade os ditames não só da tradição, mas a vaguidade de alguns conceitos em seu primeiro trabalho. Neste sentido, não é senão uma quebra, uma cisão entre o que é considerado de tradição e o que o próprio Wittgenstein falou acerca desta tradição.

Tendo consciência de que isto se trata de uma análise da reviravolta do pensamento de Wittgenstein, faz mister reconhecer a grandiosidade do TLP, e, no entanto, deparar-se com uma nova compreensão, um novo olhar para o mundo e para as questões que tornam a filosofia mais filosofia no sentido atribuído por Wittgenstein, no que diz respeito aos próprios jogos linguísticos. Ou seja, trata-se do rompimento de um sistema filosófico que ele próprio se prontificara em aprimorar, e, portanto, reformular todas as considerações estabelecidas na sua primeira fase, para depois elaborar uma forma de interpretar o mundo e, sobretudo, a linguagem.

Os mesmos pontos, ou quase os mesmos, foram abordados incessantemente por caminhos diferentes, sugerindo sempre novas imagens. Inúmeras dessas imagens estavam mal desenhadas ou não eram características, sofrendo todas as falhas de um desenhista incompetente. E se estas fossem eliminadas, restaria um número de imagens passáveis, que, no mais das vezes retocadas, deveriam ser ordenadas de tal forma que pudessem dar ao observador um retrato da paisagem (WITTGENSTEIN, 1975: p.11).

Nesta análise, o que se configura, de antemão, é uma crítica contra o atomismo lógico e suas condições, restrições e caminhos particulares por onde a linguagem comum não pode enveredar-se. Ou seja, enquanto o atomismo lógico fazia da linguagem algo que esta fosse meramente científica, cabível somente a lógica e à ciência, Wittgenstein via na linguagem a possibilidade de ver o mundo de outra forma e noutra perspectiva. É o que se pode chamar de uma análise da linguagem dentro da própria condição que ela se faz, ou seja, dentro da possibilidade de articulação com a própria realidade empírica.

Com base na ruptura com o TLP, Wittgenstein apresenta a sua nova filosofia como uma maneira particular de enxergar os problemas da própria filosofia. Feitas as suas considerações a respeito do que já tinha por dito e irrefutável, Wittgenstein sente a precisão de

reelaborar uma filosofia que conseguisse suprir as necessidades de um sistema que pudesse colocar em por menores a essência da linguagem, ou seja, o mundo.

Enquanto no TLP o que mais estava em evidência era a linguagem em concordância a tradição, que tinha como fundamento colocar a linguagem num campo fora da condição prática, é nas *Investigações Filosóficas* que a linguagem adquire a sua forma mais tangível de entendimento sob a óptica da pragmática.

Ora, o que se julga como forma de entendimento é a possibilidade de verificar não a linguagem *in toto*, de forma unilateral, mas de maneira tal que seja possível examinar o mecanismo da linguagem a partir de seu uso. Dentro dessa afirmativa, a linguagem passa a ser posta em sua condição prática, a fim de analisar os infinitos passos que ela própria se prontifica em realizar. A linguagem, através da possibilidade do uso, da práxis, é a condição íntima entre linguagem e realidade. Ora, para Wittgenstein, seria improvável examinar a linguagem fora de seu contexto, pois não haveria como fazer qualquer análise sem que entenda como a linguagem atua nos seus termos de uso.

3 A LINGUAGEM DENTRO DOS JOGOS LINGUÍSTICOS

Um novo método da filosofia segunda de Wittgenstein consiste em examinar a linguagem a partir de um ato de observação, em legítima paráfrase, não basta pensar, é preciso olhar. Nesta percepção da realidade, Wittgenstein está ciente de que seu propósito será alcançado com mais presteza, visto que a linguagem se realiza no mundo e não pelo contrário. É o que podemos ver segundo Spaniol, quando da formulação do novo método para a filosofia:

Para Wittgenstein, como já vimos, o limite do sentido é determinado pelas regras do emprego ou da gramática de nossa linguagem ordinária. Este limite já não é a barreira que impede o conhecimento de algo que está para além, algo pelo qual pudéssemos e devêssemos conhecer. Para além do limite estabelecido pela gramática, existe apenas o sem-sentido. (SPANIOL, 1989: p 142)

Nesta acepção, o sentido é determinado pelo que se configura como uso da palavra, ou seja, não se pode definir algo que esteja para além da gramática entendida como objeto de designação. Assim, o que dá sentido ao conceito é a busca incessante da palavra dentro de seu uso e seus jogos. Para mais esclarecimentos, as próprias palavras de Wittgenstein nos garantem uma segurança maior neste sentido:

Poder-se-ia, pois, dizer: A definição ostensiva elucida o uso ___ a significação ___ da palavra, quando

já é claro qual papel a palavra deve desempenhar na linguagem. Quando sei, portanto, que alguém quer elucidar-me uma palavra cor, a elucidação ostensiva “Isto se chama sêpia” ajudar-me-á na compreensão da palavra. ___ E isto se pode dizer, se não se esquecer que todas as espécies de pergunta ligam-se à palavra “saber” ou ser “claro”. (WITTGENSTEIN, 1975: p 26)

Ora, fica claro que a linguagem é o ponto de apoio para o conhecimento humano, no entanto, é na linguagem *usual* que o sentido se torna evidente para o conhecimento. No mais, a condição de definição ostensiva é a possibilidade para a compreensão não do objeto, todavia para o desempenho e a semelhança que a palavra exerce para agir como conhecimento. Indagar sobre as coisas fora do mecanismo do *jogo linguístico* é para Wittgenstein um contratempo que se desemboca na maneira oblíqua de querer entender as coisas. O processo de saber, nesta condição, se resume na inserção da palavra neste jogo, ou seja, na própria forma de uso.

A descoberta dessa nova aplicabilidade à linguagem é a garantia de expor a possibilidade de caráter gnosiológico da linguagem. É com essa peculiaridade que Wittgenstein nos apresenta o jogo de linguagem como fundamentação para a função de *filosofar* dentro da própria linguagem. No mais, poder-se-á verificar que a construção desse exame, tendo como posição *a linguagem* como possibilidade de conhecimento, tornar-se-á evidente quando da abordagem acerca desses jogos linguísticos.

Dentro da nova perspectiva de entendimento sobre a linguagem nas *Investigações Filosóficas*, pode-se presumir que há uma concepção de linguagem muito diferente daquela que remonta o TLP; é bem certo que o que foi abordado sobre a primeira filosofia de Wittgenstein, em linhas gerais, não se firmava em conformidade com o a práxis. Ora, não é possível estabelecer um plano de linguagem em detrimento do conhecimento, conforme nos foi mostrado presentemente na tradição. E seria de equivocada visão querer intencional fazê-lo dentro da *isomorfia*. Embora a tradição tenha demonstrado em não perceber a profundidade do problema do léxico filosófico, Wittgenstein soube, a partir de suas investigações, reconhecer essa primazia da linguagem, que é a abertura para o conhecimento para o que podemos chamar de “filosofar”.

Em virtude dessa concepção, a elucidação dessa nova condição de desempenho da linguagem sobre o conhecimento, é uma forma de aplacar a insuficiência da tradição quando da aceitação dessa perspectiva. Ora, o problema aqui apresentado é o que a linguagem tem em comum com o conhecimento. E nessa ideia, entende-se que a filosofia segunda de Wittgenstein é um legítimo subsídio para a fundamentação e conclusão, pelo menos em parte, dessa problemática.

Diante dessa atitude filosófica, Wittgenstein põe em possibilidade uma releitura dessa tradição a fim de resgatar o caráter de entendimento e conhecimento da linguagem. É uma maneira de colocar a linguagem em seu espaço e tempo como acontecimento da *práxis*, ou melhor, como esclarecimento da realidade onde a linguagem se incorpora como objeto real e não ideal, através de seu uso: Pode-se, para uma grande classe de casos de sua utilização da palavra ‘significação’ – se não para todos os casos de sua utilização –, explicá-la assim: a significação de uma palavra e seu uso na linguagem (WITTGENSTEIN, 1975, §43, p. 43).

Conscientemente, esta abertura é um avanço no que diz respeito ao projeto de uma linguagem que possa se desvincular do programa de uma gramática ideal, e corroborar, agora, com a possibilidade do conhecimento através dela própria e de seu *uso*. Nesta visão, a linguagem adquire esta peculiaridade de se afastar de seu *idealismo* e se firmar presente como articuladora do conhecimento humano. É o que se pode perceber quando a linguagem se afasta da tradição e abarca o mundo real para se colocar como comprometedora da construção do conhecimento humano.

A linguagem não é um puro instrumento de comunicação de um conhecimento já realizado, é antes, *condição de possibilidade para a própria constituição do conhecimento enquanto tal*. Com isso se afirma, contra a filosofia moderna, que não há consciência sem linguagem, de modo que a pergunta típica da filosofia transcendental, não respondida sem uma consideração da linguagem humana (OLIVEIRA, 2001: p. 128).

Como já dito foi, a intenção primeira da tradição no que tange ao mecanismo e ao propósito da linguagem, é com esta explanação que é possível verificar o nosso próprio intento, ou seja, que a linguagem não é um objeto de designação de coisas, pois, se assim o fosse, seria incoerente afirmar que ela, a linguagem, pudesse estabelecer uma verdade e contribuir para a construção do conhecimento humano. Nesta ideia, a linguagem adquire inevitavelmente a função formadora do conhecimento. Ora, pode-se falar que a linguagem seja a própria condição de possibilidade de conhecimento enquanto tal.

E como se pode ver, quando da proposta da tradição frente ao problema linguístico, é a subordinação da linguagem diante dos ditames de uma filosofia idealista, preocupada em concatenar o estado das coisas cognoscíveis ao mundo da transcendentalidade. Dessa forma, apropriar-se do conhecimento humano sem o auxílio da linguagem seria contrária à própria filosofia.

Uma vez vislumbrado o caráter transcendental da linguagem, cai por terra a teoria objetivista (ins-

trumentalista, designativa) da linguagem, pois, se entidades, coisas, atributos, propriedades, eventos etc. não são dados sem a mediação linguística, é um absurdo querer determinar a significação de expressões linguísticas pela ordenação de palavras a realidades por meio de *convenções* (OLIVEIRA, 2001: 128).

É notória a exatidão ao que percebe sobre o propósito da linguagem quanto à formulação do conhecimento. Ora, o mundo é conhecido através da linguagem e não há outra forma que possa evidenciar esse ato linguístico. Conhecer, em ato estritamente linguístico, requer uma aceitação de que a linguagem não é um instrumento capaz de apenas designar as coisas; é, além disso, uma forma concreta de realização do conhecimento. Neste assentimento, a linguagem passa a não ter em si o princípio do *convencionalismo*, que outrora vigorava na filosofia ocidental.

Com isto, toda a filosofia da linguagem aponta para uma nova possibilidade de entendimento dela mesma. Impossível seria acreditar que a linguagem se propusesse somente em estabelecer regras lógicas a partir de instruções advindas de mecanismos capazes de colocar em prática uma realidade linguística. No entanto, é na linguagem ordinária, na linguagem do cotidiano, que o conhecimento aflora de modo que seja possível estruturar o conhecimento. Ora, mas já foi dito que a linguagem baseada numa gramática ideal não seria convincente ao próprio interesse nem da filosofia, nem sequer da própria linguagem.

Neste sentido, é inconcebível uma linguagem fora do mundo vivido em que ela aqui se apresenta, pois não se trata de uma forma *pseudo-significativa* dessa realidade, mas uma maneira segura de garantir que se articule o conhecimento enquanto tal. Isto é, não é provável que a linguagem fora de seu *contexto* possa se articular a partir de seus mecanismos em prol do conhecimento. Portanto, torna-se claro que a linguagem e o conhecimento são de todo indissociáveis para o conhecimento do mundo e, sobretudo, para a realização dela mesma no que se refere ao seu propósito verdadeiro, a saber, o conhecimento.

Dentro ainda desta perspectiva, esta argumentação vem endossar ainda mais esta visão da linguagem como construção do conhecimento. E é a partir *dos jogos linguísticos* que esta condição tornar-se-á mais evidente quanto à proposta deste exame.

Aludido este aspecto sobre a linguagem no processo do conhecimento, é precisamente aqui, nesta concepção de linguagem como *jogo*, que se faz presente a importância e correlação com os jogos linguísticos e o tema aqui proposto.

É nas *Investigações Filosóficas*, de Wittgenstein, que o nosso trabalho toma conotação no que diz respei-

to à fundamentação do tema escolhido. É justamente com esta obra que o nosso exame toma uma dimensão que abarca a linguagem numa prática concisa e, predominantemente, cotidiana.

Seria de um equívoco imenso fundamentar nosso trabalho tendo em vista a primeira filosofia wittgensteiniana, posto que esta ainda se encontra *dentro* da problemática da tradição, aqui já mencionada. No entanto, a linguagem como jogo linguístico é uma tentativa de estabelecê-la como doadora do conhecimento humano a partir de sua contextualização e, sobretudo, sua *práxis*, característica adversa em relação ao TLP, cuja obra tem a preocupação de colocar em vigor uma linguagem ainda *ideal*, seguindo os propósitos da mesma tradição.

A linguagem não é mais submetida ao conceito trivial da tradição. Agora, o que se firma presentemente é uma nova imagem da linguagem dentro da possibilidade de representação do mundo, todavia não de um mundo intangível, e sim de um mundo onde há infinitas formas de linguagem. Esta afirmação nos dá a ideia de que a linguagem não é mais um simples objeto de descrição ou sequer de denominação de objetos, como *mesa, cadeira, lençol, bar, garrafa* etc.; a linguagem é o possível dentro de infintas capacidades de interlocução, de interação, ou melhor, é a combinação de articulações várias, em prol da construção do conhecimento. E é a partir dessa conceituação que se pode inferir o conceito de *jogos de linguagem*.

A partir desse novo conceito, Wittgenstein abre à linguagem uma oportunidade de esclarecimento inserida num contexto e no seu *uso*. Ora, seria de difícil acesso uma linguagem que não gozasse de sua condição real e que se configurasse no seu definimento de um idealismo que não pudesse estabelecer-se no seu uso. Contra essa ideia, Wittgenstein se prontifica em colocar a *teoria dos jogos linguísticos* como forma de aplacar essa deficiência que, desde então, expusera a linguagem como um instrumento fechado e limitado. A linguagem não se afirma mais naquela condição exposta pela tradição, ela é em si a propriedade intrínseca do agir humano, ou melhor, é a mais justa adequação entre linguagem e realidade. Desse modo, a linguagem se realiza dentro de seu contexto e se propõe em corroborar com a ação do homem em relação com ele, e, sobretudo, com o mundo. Nesta linha de pensamento, pode-se verificar nas palavras de Oliveira que a linguagem não comunica nada que não esteja dentro da ação nem sequer fora de seu contexto:

O que caracterizava essa nova orientação é que para ele, agora, a *linguagem é uma atividade humana* como andar, passear, colher etc. Há aqui uma íntima relação, se não identidade, entre *linguagem e ação*, de tal modo que a linguagem é considerada uma espécie de ação, de modo que

não se pode separar pura e simplesmente a consideração da linguagem da consideração do agir humano ou a consideração do agir não pode mais ignorar a linguagem. Essa atividade se realiza sempre em contextos de ação bem diversos e só pode ser compreendida justamente a partir do horizonte contextual em que está inserida. (OLIVEIRA, 2001: p. 138)

Ora, a fim de partir de uma dimensão prática da linguagem a qual o próprio Wittgenstein se prontifica em estabelecer, é necessário que se ponha, com ela, além das possibilidades de representação, uma dimensão contextualizada dela mesma. Aqui a linguagem não se dá ao pretexto de ser ideal, mas pelo contrário, ela é a combinação das articulações práticas do que pode ser conhecido dentro da realidade à qual se firma enquanto realidade da vida cotidiana. No mais, a respeito dessa nova ideia de linguagem, é preciso pôr em evidência o que se configura como espécie de *forma de ação da linguagem*, dentro do pensamento de Wittgenstein. No entanto, é notória a imagem dessa *ação* onde as possibilidades de representação são estabelecidas dentro de um *espaço-tempo*, ou seja, seu contexto. Entretanto, como o próprio filósofo afirma, esta *ação* é senão uma forma de vida. Ora, pois é na linguagem que os homens interagem entre si e, por sua vez, se comunicam no e com o mundo. É a concretização da prática comunicativa dos homens.

Pode-se representar facilmente uma linguagem que consiste apenas de comandos e informações durante uma batalha. ___ ou uma linguagem que consiste apenas de perguntas e de uma expressão de afirmação ou de negação. E muitas outras. ___ E representar uma linguagem significa representar-se **uma forma de vida**. (grifo nosso) (WITTGENSTEIN, 1975: p 19)

Partindo dessa asserção, a linguagem é a representação do mundo dos homens, pois se não fosse a possibilidade de existência dessa representação, não teria como haver o próprio conhecimento humano. Entrementes, a linguagem é a via de acesso para o conhecimento a partir dessa nova imagem de linguagem. Ora, é nada difícil entender que a linguagem não se firma de modo algum como uma condição de pura designação conforme uma idealizadora imagem dela mesma. E diante do novo pensamento de Wittgenstein sobre a imagem inovadora da linguagem, pode-se verificar, de antemão, a dimensão prática da linguagem dentro do conceito de *jogo*, que ele mesmo pretende definir como *forma de vida*, aqui se coloca como maneira íntima entre realidade e linguagem.

Ora, elaborar uma nova forma de concepção de linguagem requer, a partir de então, uma conceituação inovadora para garantir essa forma diferente do que já

foi visto anteriormente conforme a tradição. E para entendimento formal desse conceito chave, Wittgenstein nos remete a um estilo factual da linguagem:

Aquele conceito filosófico da significação cabe bem numa representação primitiva da maneira pela qual a linguagem funciona. Mas, pode-se também dizer, é a representação de uma linguagem mais primitiva que a nossa. Pensemos numa linguagem para a qual a descrição dada por Santo Agostinho deve servir para o entendimento de um construtor A com um ajudante B. A executa a construção de um edifício com pedras apropriadas; estão à mão os cubos, colunas, lajotas e vigas. B passa-lhe as pedras numa sequência em que A precisa delas. Para esta finalidade, servem-se de uma linguagem constituída das palavras “cubos”, “colunas”, “lajotas”, “vigas”. A grita essas palavras; ___ B traz as pedras que aprendeu a trazer ao ouvir esse chamado. ___ Conceba isso como linguagem totalmente primitiva. (WITTGENSTEIN, 1975: p 28)

Nesta condição de uma linguagem meramente primitiva, Wittgenstein fundamenta seu mecanismo denominado de *jogo de linguagem*, onde há uma ininterrupta comunicação entre dois elementos, ou seja, entre um construtor A e o ajudante B. Para tal, a linguagem adquire uma forma rudimentar onde há elementos próprios e adequados que possibilitam não somente a comunicação entre estes elementos, mas a interação entre eles. De maneira não forçosa, a comunicação entre os sujeitos A e B, é a representação de uma linguagem que está embasada num contexto real. Embora, seja, aqui, uma representação primitiva, a qual o próprio autor alude esta característica, assim, não foge à regra da possibilidade do *jogo linguístico*. Pois há elementos que perseguem a fundamentação dessa teoria dos *jogos*, a saber, quando se trata dos instrumentos de trabalho sejam eles, os cubos, colunas e lajota, e, outrossim, os partícipes dessa conversação. Eis o *jogo de linguagem*. E para elucidar este conceito é provável verificar com esta condição de *ludi verbi*, de acordo com o próprio Wittgenstein, nas suas *Investigações Filosóficas*.

Na *práxis* do uso linguagem (2), um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas; na lição de linguagem, porém, encontrar-se-á este processo: o que aprende *denomina* os objetos. Isto é, fala a palavras, quando o professor aponta para a pedra. ___ Sim, encontrar-se-á aqui o exercício ainda mais simples: o aluno repete a palavras que o professor pronuncia ___ ambos processos de linguagem semelhantes. Podemos também imaginar que todo processo do uso das palavras em (2) é um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de *“jogos de linguagem”*, falarei muitas vezes de uma linguagem primitiva como de um jogo de

linguagem. E poder-se-iam chamar também de jogos de linguagem os processos de denominação das pedras e da repetição da palavra pronunciada. Pense em vários usos das palavras ao se brincar de roda. Chamarei também de "jogos de linguagem" o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada. (WITTGENSTEIN, 1975: p. 29)

Nesta aferição, apõe-se o que se vê como prática linguística conforme a condição de uma linguagem propriamente posta dentro de seu contexto. É a justa aceitação de condições profícuas da linguagem em prol da formulação do conhecimento. O mecanismo linguístico agora está ligado num contexto onde é possível estabelecer o vínculo estreito com a própria palavra. Nesta assertiva, a palavra torna-se uma peça fundamental para a interpretação do mundo e das coisas, pois, assim, ela se encontra num plano onde as possibilidades não são só de combinações entre si, mas toda a contedística da palavra estará voltada para uma realidade tangível. Em linhas gerais, o que difere essa filosofia da outra primeira de Wittgenstein, é, sobretudo, esse caráter não mais extra-empírico, que por via da certeza e do reconhecimento, de que a palavra não é um objeto fechado, e, por sua vez, lapidado, ou acabado, onde o filósofo faz com que haja a correspondência entre *palavra e realidade*.

Em regra geral, quando se trata de um exame puramente linguístico, o que se percebeu na história a partir de uma visão meramente linguística, é que o objeto linguístico é fechado em si mesmo e nunca aberto para as possibilidades. No mais, hodiernamente, esse pensamento é por muito arcaico, visto que a linguagem é tida agora como um *organismo vivo*, que se modifica de acordo com a história e suas contextualizações. Este argumento solidifica inda mais o intento de Wittgenstein, cujo esforço se ateve em colocar a linguagem como *possibilidades das possibilidades*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vimos que em *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein rearticula seu pensamento acerca da filosofia, tomando por base a pragmática enquanto fundamentação de uma filosofia preocupada com a linguagem em uso em diferentes contextos. Assim, segunda fase do seu pensamento, Wittgenstein rompe com o seu *Tractatus* levando agora a filosofia numa condição pragmática articulada linguisticamente. A linguagem se dá através de uma forma de agir na visão pragmática. A nova temática é dizer que há várias formas de linguagem, designar coisas, pois usamos as palavras de infinitos maneiras e designar é apenas uma delas. Como a linguagem adquire uma forma pragmá-

tica, falar é uma maneira de agir, assim, a linguagem é ação, portanto há múltiplas formas de linguagem. O significado agora passa a ser o uso das palavras num determinado contexto que tende a culminar na própria aquisição do conhecimento.

Assim, a linguagem é um contexto de ações, por exemplo, usos, instituições, relações intersubjetivas. O mundo vivido aqui é determinante sobre a determinação acerca do sentido da linguagem. A semântica é determinada pela práxis. Mas a linguagem agora se firma enquanto jogo linguístico, e este jogo é regrado, tem suas normas e regras. O uso, dessa forma, é o critério básico de significado. A filosofia, agora, é descrição de usos determinados em contextos diferentes.

A nova categoria para entender a linguagem é o jogo de linguagem. A linguagem é crítica sobre os enfeitiçamentos da própria linguagem, por isso é ela atividade e não teoria. A linguagem é ação, o falar é uma parte da linguagem; dessa maneira, a significação depende de um universo linguístico. A correspondência a algo no mundo não interessa mais, o que interessa é o jogo de linguagem, o pressuposto é o jogo de linguagem. Portanto, falar significa seguir uma regra. Enfim, a linguagem é um fenômeno público, por isso pressupõe uma prática comunitária; falar se faz pelo hábito, mas sempre governado por regras.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. **Filosofia da Linguagem**. Editora Unicamp, SP: 1998.
- CONDÉ, M.L.L. **Wittgenstein Linguagem e Mundo**. Annablume, SP: 1998.
- MARQUES, Edgar- **Wittgenstein e o Tractatus** Jorge Zahar Ed, RJ: 2005.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta Linguístico-pragmática**. Loyola, SP: 2001.
- SPANIOL, Werner. **Filosofia e Método no segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitiçamento do nosso entendimento**. SP: Loyola, 1989.
- WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luis Henrique. SP: 2008.
- _____. **Investigações Filosóficas**. ed. Abril cultural, SP: 1975.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. 4. ed. EDIPUCRS, Porto Alegre: 2003.

SOBRE O AUTOR

Tiago Italo Ferreira da Silva

Bacharel em Filosofia pela Faculdade Católica Rainha do Sertão – (FCRS), Quixadá- CE- Brasil. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – (UFC).

Contato: tiagoitalo@yahoo.com.br

O PERCURSO EPISTÊMICO DO SÁBIO NA *METAFÍSICA* DE ARISTÓTELES

Carlos Wagner Benevides Gomes

RESUMO

Aristóteles (383-322 a.C) foi considerado, dentre os primeiros pensadores (os Pré-Socráticos), o responsável pela pesquisa sistemática da filosofia. Aristóteles, em *Metafísica*, explicita com a chamada “filosofia primeira” o problema de um conceito de Sabedoria e da “ciência investigada”, que é a do *ser enquanto ser*. Diferente da tradição platônica, Aristóteles propôs uma filosofia voltada para o mundo exterior, pois enquanto o conhecimento para Platão tinha relação com uma “reminiscência das formas” (Teoria das Ideias ou das Formas), para Aristóteles o conhecimento se diz de muitas maneiras, porque relaciona-se aos diversos modos de captarmos os objetos pelas senso-percepções. Este artigo tem como objetivo explicitar, a partir da *Metafísica*, nos Livros I (capítulos 1, 2 e 3), II (capítulo 1) e III (capítulo 1), o processo epistemológico do Sábio (*Sophos*), passando pelos elementos que conduzem à Sabedoria (*Sophia*) como ciência teórica. Por conseguinte, analisa-se alguns conceitos pertinentes às seguintes problemáticas do conhecimento humano: a senso-percepção, a imagem, a memória e a experiência. Além de, a questão do Sábio, as Causas, a investigação da verdade e as ciências especulativas e práticas. Portanto, conclui-se que Aristóteles mostrou o percurso das senso-percepções à formulação do “Universal” que conduz o filósofo à Sabedoria, ou seja, aos princípios primeiros que consistem no conhecimento das causas de todas as coisas, à medida que o Sábio enfrenta algumas dificuldades (*Aporia*).

Palavras-chave: Aristóteles. *Metafísica*. Conhecimento. Sabedoria.

RÉSUMÉ

Aristotes (383-322 av.J.-C) a été considéré, parmi les premiers penseurs (les Pré-socratiques), le responsable par la recherche systématique de la philosophie. Aristotes dans la *Métaphysique* montre avec l'appelée « première philosophie », le problème d'un concept de sagesse et de la « science enquêtée », celle de l'être pendant que l'être. Différemment de la tradition platonique, Aristotes a proposé une philosophie qui regarde le monde extérieur tandis que la connaissance pour Platon, avait une liaison avec une « réminiscence des formes » (Théorie des idées ou des Formes); pour Aristotes, la connaissance se prononce des plusieurs manières en face de diverses façons d'apercevoir les objets par les sense-perceptions. Ce compte-rendu a l'objectif de montrer, a partir de la *Metaphysique*, dans les Livres I (chapters 1, 2 et 3), II (chapter 1) et III (chapter 1), le processus épistémologiques du savant (*sophos*), en passant par les éléments que conduisent à la sagesse (*sophia*) comme Science théorique. Par conséquent, l'on fait analyse d'aucuns concepts sur les problematiques de la

connaissance humaine suivants : la sense-perception, l'image, la mémoire et l'expérience. Au-delà de cela, la question du savant, les causes, l'investigation de la vérité et des sciences spéculative et pratiques. Cet ainsi que l'on conclut que Aristotes a montré le parcours des sense-perceptions à la formulation de l'« Universel » que conduit le philosophe à la sagesse, cet-à-dire, aux premiers principes que constituent à la connaissance des causes de toutes les choses, tandis que le savant est en face de quelques difficultés.

Mots-clés: Aristotes. Métaphysique. Connaissance. Sagesse.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo de estudo deste trabalho é o de explicitar uma problemática epistemológica na *Metafísica* (*ta meta ta physika*) de Aristóteles, a saber, a questão do conhecimento do Sábio (*Sophos*)¹³ no seu processo inerente, que parte das relações senso-perceptivas às formulações dos universais, levando-o a busca e o desejo de Saber, seja desejável por si mesmo como uma ciência especulativa (Sabedoria). A partir de uma análise geral entre o Homem e o Sábio, Aristóteles distinguiu entre os homens de experiência, os artistas e artesãos, as ciências especulativas, produtivas e práticas. O Estagirita também distinguiu quanto ao objeto e fim específico de cada conhecimento, pois o homem ora busca por fins particulares ora por fins universais; os artistas e artesãos, diferentemente dos Sábios que buscam pelos princípios primeiros e universais, buscam pelas coisas particulares. Portanto, cabe ao Sábio a preocupação de investigar a verdade e os princípios primeiros a partir do conhecimento das causas de todas as coisas (a Sabedoria).

Este trabalho foi dividido em quatro tópicos, cujas temáticas são pertinentes à *Metafísica*, Livros I (Capítulos 1, 2 e 3), II (Capítulo 1) e III (Capítulo 1). Além disso, fizemos algumas referências da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, no que se refere ao conhecimento, à sabedoria e a diferença entre Arte e Ciência. No primeiro tópico [*Do desejo do Homem pelo Saber*], explicitamos a ideia central da *Metafísica* A1 segundo a qual os homens desejam naturalmente saber, o que os diferencia dos demais animais. Aristóteles mostra como, a partir das senso-percepções, os homens são conduzidos ao

13 Sobre a definição de Sábio cf. ABBAGNANO (2014, pp.1022-3): "A figura estereotipada do S. foi traçada pela filosofia grega do período alexandrino por epicuristas, estoicos, e céticos (sobretudo pelos estoicos) e entrou para tradição com certas características fundamentais. [...] Aristóteles fazia alusão à atividade contemplativa, à qual se limitava o S.; as escolas pós-aristotélicas estendem o caráter de auto-suficiência do S. a todas as manifestações de sua vida, não limitada necessariamente à contemplação."

conhecimento verdadeiro das coisas e chegam aos chamados juízos universais. Portanto, explicitamos a questão da Experiência (*empeiria*) com relação à arte e à ciência e suas diferenças.

No segundo tópico [*O Sábio, os Primeiros Princípios e as Causas*], explicitamos os conceitos aristotélicos centrais presentes na *Metafísica* A2 e A3 como o conceito de Sábio, de Espanto, de primeiros princípios e a classificação das quatro causas primeiras das coisas (Formal, Material, Eficiente ou Motriz e Final) mostrando, além disso, a discussão de Aristóteles com os demais princípios dos filósofos naturalistas.

Por sua vez, no terceiro tópico [*A Filosofia como conhecimento da Verdade*], explicitamos a questão da investigação da verdade na *Metafísica* B1, na qual Aristóteles define a Filosofia como conhecimento da verdade e distingue a ciência especulativa e a ciência prática como ciências voltadas para a verdade desejada por si mesma e para a ação ou a utilidade.

Por fim, no último tópico [*A Aporia como dificuldade filosófica*], demonstramos o problema da aporia que, como consequência do Espanto, é a "não-passagem" de certas respostas na qual o filósofo enfrenta as dificuldades naquilo que está percebendo e conhecendo.

2 DO DESEJO DO HOMEM PELO SABER

No livro I da *Metafísica*¹⁴ (Cap.1), Aristóteles expõe, em geral, a questão da sabedoria como o conhecimento das causas. As causas e os chamados princípios primeiros são investigados pelas suas peculiaridades a partir de uma discussão com as concepções dos filósofos naturalistas, dos Pitagóricos e uma contraposição nítida com a Teoria das Formas platônicas. Precisamente, neste livro mencionado, Aristóteles introduz a questão da busca do conhecimento, visto que o homem deseja¹⁵ o Saber (*tò eidénoi*) completo:

Todos os seres humanos desejam naturalmente o conhecimento [o saber]. Isso é indicado pelo apreço que experimentamos pelos sentidos, pois independente do uso destes nós os estimamos por si mesmos, e mais do que todos os outros, o sentido da visão. (*Metafísica* I, 980a21-24)

14 Para as citações desta obra seguimos a numeração de margem à esquerda de Immanuel Bekker (1831-1870).

15 Cf. FARIA (1994, p.73): "É necessário o desejo, embora não se possa desejar aquilo que não conhece. Existem portanto no homem duas faculdades distintas capazes de explicar seu comportamento: o conhecimento e o desejo, sendo o primeiro superior ao último no plano da ação." Ainda sobre a questão do desejo cf. ARISTÓTELES (1973), na *Ética a Nicômaco*, VI (Cap.2) ao explicitar o desejo como parte da escolha que, por sua vez, faz parte da disposição de caráter. O desejo, juntamente com a sensação e a razão fazem parte das coisas que controlam a ação e a verdade na alma.

Neste sentido, a visão encontra-se relacionada ao prazer, pois a vista é considerada o maior dos prazeres, tendo um maior poder discriminatório sobre as coisas. A partir dos sentidos (*aesthesis*) da visão (*Metafísica I*, 980a25) nos conhecemos mais, pois fazemos distinguir muitas coisas diferentes; no sentido da visão não há necessariamente apenas o objetivo de visar uma ação. Seguindo este raciocínio, Aristóteles encaminha para uma questão central: a diferença entre os animais e os homens. Os animais, diz o Estagirita, possuem naturalmente o poder das *senso-percepções*¹⁶; alguns desenvolvem a faculdade da memória, mas outros não. Os primeiros são os homens enquanto dotados de racionalidade e capazes de aprender, pois, podem lembrar. Por sua vez, os segundos, são os animais irracionais e que não tem a faculdade da memória, pois são incapazes de lembrar, logo, de aprender.

Aristóteles aponta para algo curioso: os animais que não possuem audição (o exemplo da Abelha); tais são inteligentes, mas são incapazes de aprender, pois somente aqueles que possuem a audição somada à faculdade da memória, aprendem. Outra diferença crucial entre o homem e os demais animais, por exemplo, é o fato de que estes têm apenas impressões e lembranças e uma parcialidade de experiência, mas aquele tem como base não apenas os sentidos, como também a arte e o raciocínio. Portanto, “é a partir da memória que os seres humanos adquirem experiência, porque as numerosas lembranças de uma mesma coisa acabam por produzir o efeito de uma única experiência” (*Metafísica I*, 981a1). A memória, neste sentido, é a que retêm as *senso-percepções*.

A experiência¹⁷ (*empeiria*), como citado acima, é a capacidade de unificar uma multiplicidade; ela é considerada o conhecimento das coisas singulares e isto envolve uma problemática acerca dos Universais, pois é a partir do raciocínio que o homem consegue captar o Universal, porque há vários universais construídos que não são encontrados na natureza, mas no pensamento humano. Aristóteles questiona sobre como se chega aos juízos universais e responde que é através das *senso-percepções* quando aquilo que se percebe é analisado pela deficiência das sensações. Aristóteles (1991), ao tratar sobre o universal a partir das *senso-percepções*, rompe com a doutrina platônica das ideias, no *Fédon*,

16 Podemos entender aqui a *senso-percepção* como a base do Saber e também como composição entre a Percepção e a Sensação, pois, segundo Aristóteles, na *Metafísica*, depois do processo *senso-perceptivo*, temos as imagens enquanto *senso-percepções* que persistem.

17 A experiência é a soma da sensação com a recordação, pois envolve numerosas recordações de uma coisa e ela proporciona, neste sentido, conhecimentos passados e utilizados como instruções de antecipações. Segundo Santos (2003, p.44), a experiência está preocupada com “o quê” e com a diferença entre as coisas como são para nós e como são por natureza.

segundo a qual a alma é um universal¹⁸. O universal é percebido com o olhar da forma (*eidós*) da coisa ou pessoa. Por conseguinte, para Aristóteles, este universal, percebido pelas *senso-percepções*, é entendido pela indução a partir de uma coletânea de dados particulares.

Aristóteles relaciona a Experiência com a ciência e a arte (*Metafísica I*, 981a1), mas é a experiência que faz com que o homem obtenha a ciência e a arte. A arte é produzida a partir de muitas noções da experiência; há a formação de um único juízo universal em relação a outros objetos semelhantes. Segundo Santos (2003, p.44), a arte está voltada para o “porquê” e, por conseguinte, com a superação das necessidades da vida. Mas o Estagirita evidencia uma dicotomia entre a Experiência e a Arte, bem como, Ciência e Arte.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1973) diferencia a Arte de Ciência (Conhecimento científico). A Arte¹⁹, que se preocupa em trazer algo para a existência e com as coisas particulares, pode ser produtiva (como o Fabricar) e Prática (como o Fazer, o Agir). Como uma habilidade racional, a arte é uma experiência sem teoria. Por sua vez, a Ciência²⁰ (*epistémé*), como um saber ligado ao universal, é um conhecimento ou teoria sem experiência que se preocupa com as coisas universais. A ciência, portanto, pode ser de dois tipos: Teórica (não visa o útil) e Prática (visa o necessário e o útil). A arte busca o universal em vista do fabricar e a ciência busca por si mesma o universal. Ainda sobre a Experiência e a arte diz Aristóteles:

Entretanto, consideramos que o conhecimento e a competência pertencem antes à arte que à experiência, e supomos que artistas sejam mais sábios do que homens de mera experiência [...] e isto porque os primeiros conhecem a causa, ao passo que os segundos não a conhecem, uma vez que os homens de experiência conhecem o fato, mas não porquê; os artistas contudo conhecem o porquê e a causa (981a23-30).

Por outro lado, Aristóteles distingue os mestres como aqueles que são mais sábios e conhecem mais do que os artesãos, pois aqueles conhecem as razões ou as causas do porquê as coisas são feitas, mas estes

18 “[...] a alma se assemelha ao que é divino, imortal, dotada da capacidade de pensar, ao que tem uma forma única, ao que é indissolúvel e possui sempre do mesmo modo identidade [...]” (PLATÃO, 1991, p.84)

19 “Toda arte visa a geração e se ocupa em inventar e em considerar as maneiras de produzir alguma coisa que tanto pode ser como não ser, e cuja origem está no que produz, e não no que é produzido.” (ARISTÓTELES, 1973, p.343)

20 “O conhecimento científico é um juízo sobre coisas universais e necessárias, e tanto as conclusões da demonstração como o conhecimento científico decorrem de primeiros princípios (pois ciência subentende apreensão de uma base racional).” (ARISTÓTELES, 1973, p.345)

fazem sem saber o que fazem. Aristóteles, finalmente, chega ao conceito de Sabedoria (*sophia*) como aquilo que se relaciona às causas primeiras e aos princípios. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles define ainda a Sabedoria Prática e a Sabedoria Filosófica. O homem de sabedoria prática é aquele que tem o poder para deliberar bem sobre o que é bom e conveniente; o homem que é capaz de deliberar tem Sabedoria Prática. Por sua vez, a Sabedoria Filosófica visa os princípios gerais do mundo, e não apenas as ações e práticas humanas.

O filósofo estagirita conclui no Livro I (Cap.1, 981b31-982a1), relacionando: 1) o homem de experiência como mais sábio do que os meros detentores de faculdade sensorial; 2) o artista mais sábio que o homem de experiência; 3) o mestre mais sábio que o artesão; 4) as ciências especulativas mais ligadas ao saber do que as produtivas.

3 O SÁBIO, OS PRINCÍPIOS PRIMEIROS E AS CAUSAS

No Livro I da *Metafísica* (Cap.2), inicia falando sobre a Sabedoria (*Sophia*) e o conceito de Sábio (*Sophos*):

Consideramos, em primeiro lugar, portanto, que o sábio conhece todas as coisas, na medida do possível, sem ter conhecimento de cada uma delas individualmente; em seguida, que é o sábio aquele capaz de compreender coisas difíceis, as que não se mostram fáceis à compreensão humana (visto que a percepção sensorial, comum a todos, é fácil e nada tem a ver com a sabedoria) (982a6-982a11).

Segundo Aristóteles, a Sabedoria (*sophia*)²¹ está relacionada com a maior informação e a melhor capacidade de exposição das causas pelo indivíduo. Aristóteles questiona qual a função da Causa na concepção do Saber: A causa responde tanto pela ciência como pela arte, ou seja, a ciência (como fim em si e interior) e a técnica (como fim prático e exterior). A ciência, que está mais próxima da Sabedoria, é uma ciência especulativa (teórica) que busca uma causa que é dela própria; ela visa, portanto, algo desejável em si mesmo e não visa o útil como as ciências produtivas e práticas. A Sabedoria enquanto um conhecimento de muitas coisas, diz Aristóteles, pressupõe um conhecimento das coisas universais, ou seja, aquilo que é mais difícil de ser apreendido, pois está distante dos sentidos. Sem conhecimento (que é forma) não há sabedoria. No que se refere aos Primeiros princípios, são as ciências mais exatas que estão mais

21 Cf. ABBAGNANO (2014, p.1021): "Em Aristóteles, encontra-se uma diferença nítida entre S. e Sapiência que não se encontra em Platão. [...] Aristóteles põe esse tipo de Sabedoria acima de tudo, sendo seu objeto aquilo que não pode mudar nem ser diferente do que é: o necessário."

próximas destes princípios. Aristóteles dá o exemplo da aritmética como uma ciência mais exata que a geometria. As ciências que investigam as causas são mais instrutivas do que as que não fazem, pois nos mostram as causas de qualquer coisa particular que nos instruem.

Segue-se que, quem tem o conhecimento que é desejado por si mesmo deseja o mais perfeito conhecimento, ou seja, aqueles que expõem os primeiros princípios (incausados e anteriores a causa) e as causas (que se articulam umas às outras). Neste sentido, encontra-se o Sábio que é "o homem que atingiu o conhecimento dos porquês, e por isso mesmo, é capaz de ensinar e conduzir os outros homens." (FARIA, 1994, p.73).

A ciência máxima, diz Aristóteles, é aquela que visa o bem de cada coisa em particular, ou seja, "o bem supremo no conjunto da natureza" (*Metafísica* I, 982b6-7). Este bem é justamente o fim como pertencente a uma das causas. Aristóteles, neste sentido, explicita a importante problemática do Espanto²² Filosófico: "É por força de seu maravilhamento [Espanto] que os seres humanos começam agora a filosofar, e originalmente, começaram a filosofar" (*Metafísica* I, 982b13-14). Os filósofos se encantam ante as perplexidades óbvias e depois levantam questões acerca de grandes assuntos, tais como as mutações da lua à origem do universo. Mas o fato do espanto é também um sinal de ignorância. Consequentemente, quem se espanta é porque deseja saber. Neste momento, Aristóteles faz uma relação entre o Filósofo e o Mito ao afirmar que aquele é tão amante da sabedoria como dos mitos (que enquanto compostos de maravilhas, é uma tentativa de superar a ignorância a partir de narrativas).

Segundo Aristóteles, a filosofia surgiu como uma atividade que não tem utilidade prática, pois surgiu numa época em que todas as necessidades práticas da vida já eram atendidas. A filosofia relaciona-se, por conseguinte, à fuga da ignorância relacionada a um conhecimento desejável em si mesmo. Conforme Aristóteles, todos começam maravilhando-se pelas coisas serem como são, mas é o conhecimento das causas destas coisas o maior motivo de Espanto.

No Livro I da *Metafísica* (Cap.3), se preocupa com a questão de obter o conhecimento das causas primeiras²³, que a partir delas, conhecemos cada coisa em particular:

Ora, há quatro reconhecidos tipos de causas. Destes, afirmamos que um deles é a essência ou na-

22 O Espanto é aquele momento de admiração, maravilhamento; é a manifestação da persistência de uma pergunta. É quando o filósofo acha que compreende o que compreende. Há, portanto, um reconhecimento de ignorância.

23 "Aristóteles nos diz que uma causa é um princípio, seja do movimento, da natureza ou da existência de um ser. Mas isso pode ser entendido em quatro sentidos: a matéria, a forma, o motor e o fim." (FARIA, 1994, pp.44-45)

tureza essência da coisa (uma vez que o “porquê” é, em última instância, reduzível à sua fórmula, e o “porquê” em última instância é uma causa e princípio); um outro é a matéria ou substrato; o terceiro [tipo de causa] é o princípio do movimento; o quarto é a causa que se opõe a isso, nomeadamente a finalidade ou “bem” (visto ser isso o fim de todo processo gerador e motriz). (983a25-983b1)

Aristóteles, então, classifica quatro causas primeiras: 1) Causa formal, 2) Causa material, 3) Causa Eficiente ou Motriz e 4) Causa final. A causa relativa ao processo gerador e motriz já foi tratada na *Física*. Antes de tratar sobre estas causas, Aristóteles retoma a discussão sobre as causas e os primeiros princípios pelos filósofos naturalistas. Os primeiros filósofos, conhecidos vulgarmente como pré-socráticos, conceberam apenas princípios matemáticos para explicar as coisas. Os naturalistas explicaram que algumas coisas permanecem em essência, independente das modificações de suas afecções; que nada é gerado ou destruído, pois uma entidade primária se conversa sempre: “Deste modo, não dizemos que Sócrates é gerado absolutamente ao tornar-se belo ou instruído, nem que é destruído ao perder estas qualidades, porque o substrato, o próprio Sócrates, persiste.” (983b13-16).

Segundo Aristóteles, nem todos estes filósofos concordavam com este princípio, mas Tales de Mileto, fundador da escola jônica, afirmou que este princípio permanente era a Água, pois que a Terra flutua sobre a água. Tales presumiu tal princípio ao observar também que o nutriente de tudo é úmido, sendo o calor gerado pela umidade e que a as sementes de tudo apresentam uma natureza úmida. Assim como Tales, os homens criaram a mitologia grega de Oceano, e Tétis como as divindades relacionadas à água.

Anaxímenes e Diógenes de Apolônia são também citados por Aristóteles para explicitar o princípio de que o Ar é anterior à água, sendo o elemento mais primordial de todos os corpos simples. O Estagirita também cita Heráclito que se refere ao princípio do fogo e Empédocles no que se refere às quatro raízes, a saber, o ar, a terra, a água e o fogo, elementos que se conservam sempre a partir de um processo de agregação e de desagregação das coisas (como é o caso de Anaxágoras).

Aristóteles chega a conclusão que, ao analisar os filósofos naturalistas, a única causa tratada foi a Causa Material e “à medida que os homens prosseguiram por esse caminho, as próprias circunstâncias do caso os conduziram adiante e os impeliram a avançar em suas buscas;” (984a19-21). A questão é: se toda geração ou destruição procede a um elemento ou mais, qual seria a causa? Para o Estagirita, as coisas não podem ser sem ter como causa apenas a Matéria, pois não é o próprio substrato que faz sua mudança; as coisas mate-

riais como o bronze e a madeira, por exemplo, não são responsáveis por si mesmos nem pelas suas transformações, ou seja, a estátua e a cadeira.

O problema, diz Aristóteles, é a investigação deste outro tipo de causa, que seria o princípio do movimento. Os antigos filósofos concebiam o substrato como uma coisa e que o mundo físico era imutável, em sua relação de geração e destruição; tratava-se de uma crença peculiar. Mas, ao analisar as descobertas das causas por estes pensadores que não conseguiram explicar suficientemente a geração do mundo real, afirmou Aristóteles:

[...] houve um novo impulso – como dissemos – da própria verdade para que se investigasse o próximo princípio, porque presumivelmente carece de naturalidade que o fogo ou a terra, ou qualquer outro desses elementos, faça coisas existentes manifestarem excelência e beleza; ou, de fato, que esses pensadores tenham sustentado tal ponto de vista. (984b11-16).

Portanto, segundo a análise de Aristóteles, quando estes pensadores tentaram explicar que havia uma inteligência na natureza como nos animais, eles supuseram um princípio nas coisas, que é a causa da beleza e do bem, e o tipo de causa pela qual o movimento se comunica às coisas.

4 A FILOSOFIA COMO CONHECIMENTO DA VERDADE

No Livro II (Cap.1) da *Metafísica*, Aristóteles retoma aquilo que já fora posto em princípio no primeiro livro, que trata sobre a filosofia como conhecimento (*episteme*) da verdade, pois, que é conhecimento das causas. Como foi discutido acima, Aristóteles mostrou que é possível chegar ao Saber (*tò eidénai*) e à Inteligência (*nous*) a partir das senso-percepções. Neste sentido, podemos dizer que o Estagirita difere de Platão (1991), pois, para este, no *Fédon*, o Saber é alcançado pelas formas ou ideias (*eidos*), segundo a Teoria da Reminiscência²⁴. Como construção, o saber é o patamar das senso-percepções. Aristóteles, em suma, pretende expor um “projeto de aquisição do saber”, segundo o qual os homens têm uma razão subjetiva pelo prazer das sensações e desejam o saber verdadeiro, que é um “saber do saber”. O homem, diferente de todos os outros animais, é o único que proporciona a finalidade na natureza. Por conseguinte, este saber, que é o mais

24 “[...] ou nascemos com o conhecimento das ideias e este é um conhecimento que para todos nós dura a vida inteira – ou então, depois do nascimento, aqueles de quem dizemos que se instruem nada mais fazem do que recordar-se, e neste caso a instrução seria uma reminiscência.” (PLATÃO, 1991, p.79)

cognoscível e que está mais próximo das causas e dos primeiros princípios, pertence ao Sábio que tem a sabedoria como aquela que se conhece a si mesma.

Neste livro, Aristóteles trata basicamente da questão da verdade e discute a diferença entre as ciências especulativas (voltadas para a verdade e a teoria) e as ciências práticas (voltadas para a ação). O Estagirita, fala da investigação da verdade (*Metafísica*, II, 993a30) como algo que num sentido é difícil, mas em outro, fácil. Cada pensador, por exemplo, em sua observação sobre a natureza, pouco ou nada contribui para esta investigação, mas, para Aristóteles, a combinação de certas conjecturas pode ter como resultado algo considerável. Segundo Aristóteles, sobre o duplo sentido da verdade:

Assim, como parece que a verdade é como a porta proverbial na qual ninguém pode deixar de bater, neste sentido, nossa investigação será fácil; por outro lado, o fato de estarmos impossibilitados, ainda que dispendo de alguma compreensão do todo, de apreender uma parte particular, indica sua dificuldade (*Metafísica* II, 993b4-8).

Trata-se, para Aristóteles, de dificuldades que se encontram dentro de nós mesmos (em nossa razão e nossa alma). Por conseguinte, a filosofia é o conhecimento da verdade (*epistēmē tes alētheias*) e, neste momento, o Estagirita retoma a distinção entre as ciências que discutimos acima (*Metafísica* I, Cap.2), quais sejam, a ciência especulativa (a Física e a Metafísica, por exemplo) e a ciência prática ou produtiva (a Ética e a Política, por exemplo). Neste sentido, no que se refere à verdade, a ciência especulativa tem como objetivo a verdade, mas a ciência, por sua vez, tem como objetivo, a ação. Aristóteles dá o exemplo dos cientistas práticos que investigam não o princípio eterno, mas as aplicações imediatas. Não é possível que conheçamos a verdade se não pela causa, pois conhecer é conhecer pelas causas. Os primeiros princípios (que não são causados por nada) das coisas são legitimados por Aristóteles como necessariamente verdadeiros acima de tudo, pois eles não são apenas algumas vezes verdadeiros, como também são a causa da existência (e das verdades) de outras coisas.

5 A APORIA COMO DIFICULDADE FILOSÓFICA

No Livro III da *Metafísica* (Cap.1), Aristóteles começa a tratar do que vem a ser a questão da Aporia (*aporei*)²⁵ enquanto uma dificuldade do filósofo e do Sábio no processo de conhecimento:

25 “Esse termo é usado no sentido de dúvida *racional*, de dificuldade inerente a um raciocínio e não no de estado *subjetivo* da incerteza. É, portanto, a dúvida *objetiva*, a dificuldade efetiva de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio.” (AB-BAGNANO, 2014, p.84).

Ora, para aqueles que desejam livrar-se de dificuldades, constitui um critério proveitoso encará-las cabalmente, uma vez que a subsequente certeza é uma libertação intelectual das prévias dificuldades, libertação esta que é impossível quando desconhecemos o nó que nos mantém atados (995a28-32).

Neste sentido, a questão da aporia está relacionada metaforicamente a um nó que deve ser desatado, ou seja, trata-se da capacidade do filósofo enfrentar e cruzar as dificuldades (*euporein*). As aporias fazem com que os investigadores, através da experiência, percorram, cruzem, explorem conforme situações e encontrem respostas. Poderíamos sistematizar este raciocínio de Aristóteles com os seguintes conceitos relacionados entre si: 1) Dificuldade (ou um problema), 2) A aporia (como não-passagem e que exige uma resposta) e 3) a perplexidade (do Espanto).

A Aporia, conforme *Metafísica* III (Cap.1), abrange uma dupla problemática: a dificuldade do real e, por outro lado, a compreensão dos problemas. Nesta metáfora, Aristóteles afirma que a dificuldade do intelecto associa-se a este nó no processo de conhecimento, caso semelhante à condição de um homem “amarrado”. Ou seja, neste momento, o filósofo não consegue avançar naquilo que deseja saber. A solução de Aristóteles é que devemos sondar e avaliar as dificuldades (como se desatasse o nó), por que aqueles que não fazem uma avaliação prévia das dificuldades são como indivíduos que não têm um rumo. Trata-se da “saída” (*euporia*) que consiste em explorar bem a aporia. Segundo Aristóteles, “para esses indivíduos, o fim não se revela claro, embora se revele a quem já encarou as dificuldades.” (994b1).

Adiante, neste mesmo livro da *Metafísica*, Aristóteles aponta para outras dificuldades no que se referem às investigações preliminares, quais sejam, sobre as causas, as ciências e os princípios primeiros, que prenunciam questões fundamentais como a Substância, a Unidade e o Ser.

6 CONCLUSÃO

Aristóteles esteve preocupado com a investigação de um conhecimento (*epistēmē*) que proporcionasse ao Filósofo, por exemplo, o Saber que estivesse mais próximo dos primeiros princípios ou das causas. Trata-se, pois, da Sabedoria (*Sophia*), que é a principal investigação do Livro I da *Metafísica*. Mas, afinal, o que era o Saber para Aristóteles? O desejo natural do homem em saber constitui um passo inicial para que este comece a querer saber por saber (como uma ciência especulativa), ou seja, que também consiste no papel da filosofia enquanto conhecimento da verdade.

Neste sentido, aparece o Sábio que, diferente de qualquer outro homem de experiência e de ciência práti-

ca ou produtiva voltado para as coisas particulares, tem a função de formular os Juízos Universais que são as coisas mais difíceis; por estarem distantes dos sentidos (que são mais fáceis e comuns a todos os animais). Mas, é a partir da senso-percepção que o Estagirita mostra o percurso do Sábio, ou seja, das sensações, das imagens, das memórias e das experiências das artes (práticas e produtivas) e das ciências (especulativas, produtivas e práticas) para adiante; com a captação do Universal, chega-se à Sabedoria.

Todavia, o Sábio, assim como o filósofo, evidencia como percurso à sabedoria, os Espantos e as Aporias, por exemplo, como reconhecimento, fuga da ignorância e busca por respostas, mas que ao mesmo tempo atualizam sua Forma de Saber.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012. 2. ed.

_____. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

BEKKER, Immanuel. **Aristotelis Opera, I-V**, Berlin: Königlich-Preussischen Akademier der Wissenschaften, 1831-1870.

FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. **Aristóteles: A Plenitude como Horizonte do Ser**. São Paulo: Moderna, 1994. (Col. Logos).

PLATÃO. Fédon. In: **Diálogos**. Seleção de Textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os Pensadores).

SANTOS, José Trindade. A Filosofia como actualização da Forma do Saber (Aristóteles Met. A1-3). **Kleos**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 43-56, 2003.

SOBRE O AUTOR

Carlos Wagner Benevides Gomes

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Bolsista da CAPES.

Contato: wagnercarlos92@gmail.com

PRODUTIVIDADE ORGANIZACIONAL: ESTRATÉGIAS DE MELHORIA COM AS PRÁTICAS DO PEDAGOGO ORGANIZACIONAL

Adrianizy Borba da Silva
Gabrielle Silva Marinho
Marcos Antonio Martins Lima

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a contribuição das práticas do pedagogo organizacional ancorado nas teorias educativas, com vistas à melhoria da produtividade organizacional e sua relevância para o ambiente organizacional. A partir da pesquisa bibliográfica empreendida, verificou-se que muitas são as organizações na atualidade que investem no capital intelectual de seus colaboradores para, desta forma, tornarem-se organizações mais produtivas e, por conseguinte, competitivas. Verificou-se que o treinamento guiado pela corrente tradicional, pode proporcionar o aumento da produtividade de uma organização a partir da operacionalização do trabalho, bem como o treinamento, norteado pela concepção tecnicista, também é capaz de influenciar a produtividade, posto que tem como foco de ação a utilização sistêmica de técnicas, assim agilizando o processo de produção e conseqüentemente alavancando a produtividade. Por fim, percebeu-se também a latente contribuição de treinamento baseado na corrente andragógica para a elevação dos índices de produtividade organizacional, haja vistas que, esta corrente procura articular os processos de treinamento e desenvolvimento (T&D), voltados para o desenvolvimento de competências, portanto atribui valorização dos aspectos individuais de cada treinando. O estudo indica que resta ao pedagogo organizacional, mediante o objetivo do programa educacional, analisar e embasar sua prática na abordagem pedagogia que melhor se adequa ao objetivo do processo educacional a ser empreendido.

Palavras-chave: Produtividade organizacional. Pedagogia organizacional. Teorias e práticas educativas.

ABSTRACT

This study discusses improving organizational productivity brought about building on educational theories and practices applied by organizational educator. From the undertaken literature it was found that at present there is a growing number of organizations that invest in the intellectual capital of its employees to thus become organizations with increasing productivity and therefore more competitive. It was found that training developed along the lines of current traditional teaching, is capable of providing increased productivity of an organization from the work operation. As the training based on the teaching technicistic stream which is also capable of influencing productivity, since it has the action focus systemic use techniques which provide flexibility to the process and therefore increased production. Finally, it was noted, in the same way the great contribu-

tion of resourceful training in andragogical current to the increase in organizational productivity rates, given that this current tries to articulate Training and Development processes (T & D), with the focus on development skills, thus favoring the improvement of the unique aspects of each training. So it follows that it is for organizational educator by the intended objectives for the educational program in question, to base the educational processes in pedagogy approach that best appropriating the arising goals.

Keywords: Organizational productivity. Organizational pedagogy. Theories and educational practices.

1 INTRODUÇÃO

Na era da informação, as organizações buscam continuamente maiores índices de produtividade, para que sejam capazes de superar as organizações concorrentes. Em face ao exposto, considerando-se o vasto campo de atuação do pedagogo, ressalta-se a importância deste estudo para a formação e ampliação da atuação profissional dos futuros pedagogos, posto que investiga como as teorias e as práticas educativas contribuem para a melhoria da produtividade organizacional, partindo da análise da relação teórico-prática do pedagogo, bem como da percepção de sua atuação e implicações no contexto organizacional.

No presente trabalho analisam-se as cinco correntes abordagens, ou mesmo, correntes pedagógicas que compõem, com mais frequência, o quadro de sustentação teórica que fundamenta as práticas do pedagogo organizacional, através do delineamento, em cada concepção estudada, dos aspectos que seguem: visão de homem; visão de mundo, ensino-aprendizagem; conhecimento; objetivos; metodologia; avaliação, e; relação pedagogo *versus* treinando.

Em sequência, o estudo aborda a produtividade do trabalho humano, partindo dos conceitos elaborados por estudiosos da área acerca de produtividade estabelecendo, paralelamente, uma linha histórica da produtividade humana. Partindo desde a abordagem pré-taylorista (clássica) até a concepção moderna de produtividade, intercalando com questões como o desenvolvimento de treinamentos, a participação da pedagogia organizacional e sua relevância para as organizações na atualidade.

Mediante as análises perpetradas, observou-se o vasto campo de atuação do pedagogo, tendo em vista que no passado tinha o seu espaço de atuação restrito à escola e, atualmente, percebe-se que suas ações ou mesmo, práticas educativas são solicitadas em diversas áreas que

carecem da atuação deste profissional, a exemplo das organizações. Desta forma, a atuação do pedagogo transpõem os espaços escolares e atende também a espaços não escolares, como as organizações.

O propósito deste estudo foi alcançado mediante constatação da contribuição do pedagogo organizacional, com sua formação humanizada, filosófica e técnica. Ele tem correspondido à demanda de organizações, com foco nas pessoas que a compõem, ou seja, que percebem o aprimoramento do fator humano através da educação como fundamental para alavancar melhorias, inovação, competitividade e constante aperfeiçoamento organizacional.

2 AS TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Nesta seção apresentam-se as correntes pedagógicas que servem como base filosófica e educacional para as diversas práticas pedagógicas. Em paralelo, são analisados os aspectos que as compõem e, em seguida, abordadas múltiplas práticas pedagógicas que são desenvolvidas em nossa sociedade.

Muitas são as abordagens, que norteiam as práticas pedagógicas organizacionais, porém, cinco são as que exercem maior influência, ou seja, embasam os treinamentos desenvolvidos nas organizações em seus processos de treinamento e desenvolvimento (T&D), a saber: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, pedagogia libertadora e andragogia.

A pedagogia tradicional, mais antiga, posto que advinda desde a chegada dos portugueses, no ano de 1500, especificadamente, na época dos jesuítas, sendo praticada pelos padres da Companhia de Jesus. Com origem europeia, a pedagogia tradicional começou a ser difundida no cenário educativo brasileiro por volta de meados do século XIX predominando durante todo período intitulado de Primeira República. Teve como representante Johann Friedrich Herbart (1766–1841), pedagogo alemão, que segundo Bomfin (1998), ficou mundialmente conhecido por ser o único a organizar uma doutrina de caráter filosófico e estruturar um método pedagógico. Para os educadores tradicionais o mundo é visto como algo pronto no qual o indivíduo com o passar do tempo, na medida em que vai acumulando o conhecimento, poderá ir traduzindo-o. Sendo o homem dissociado da sua realidade, apenas visto como uma “tabula rasa”, em suma, uma espécie de depósito para acúmulo de informações e imagens.

No que se refere ao processo de ensino - aprendizagem, Libâneo apud Bomfin (1998), afirma que para haver esse processo são necessárias três etapas, dentre elas a atividade sensorial, a memorização e a compreensão, todas inspiradas no método pedagógico “herbatiano”.

No âmbito da avaliação, Mizukami apud Bomfin (1998), afirma que ocorre como uma verificação através da medição da quantidade e exatidão das informações que são memorizadas e reproduzidas. A relação professor-aluno é marcada por uma verticalização, em que o professor é o centro e toma todas as iniciativas direcionando o processo educativo, enquanto que o aluno apenas recebe as informações sem o direito de refletir e fazer críticas.

Vale ressaltar que esta postura ainda bastante vigente em organizações, nas quais o foco é o profissional de treinamento, posto que a principal contribuição é informação, que por sua vez, é transmitida através do conteúdo e do discurso como afirma Bomfin (1998). Nestas organizações o treinamento ocorre baseado no método “herbatiano”, em que o profissional de treinamento direciona os conhecimentos teórico-práticos aos treinandos.

A segunda corrente em questão é intitulada pedagogia nova, que surgiu a partir de críticas feitas à pedagogia tradicional por volta do Século XX em fase do processo de industrialização. Segundo Libâneo (1991), a pedagogia nova surgiu na efervescência de um movimento de renovação da educação recebendo vários outros nomes como escola nova, escola do trabalho, educação nova, pedagogia ativa, entre outros.

De acordo com Mizukami apud Bomfin (1998), os defensores desta corrente, defendem que o mundo, ao contrário do ideário da pedagogia tradicional, é construído e modificado pelo homem, que por sua vez, é diferente dos demais e cheio de poderes particulares. Para Bomfin (1998), o homem e o mundo encontram-se constantemente interligados e simultaneamente atualizando-se.

A respeito do processo de ensino e de aprendizagem, Saviani (1995), afirma que se dá pela espontaneidade do ambiente, da relação respeitosa e viva entre os alunos e estes com o professor. O conhecimento, nesta concepção, é adquirido através da experiência. Defende-se que processo como algo inacabado, bem como próprio do ser humano que o constrói, por conseguinte, Rogers apud Bomfin (1998), afirma que o objetivo da pedagogia nova, semelhante ao seu, é fazer com que o homem funcione, ou seja, desenvolva-se plenamente. Para tanto os escolanovistas não adotam uma única metodologia.

Quanto à avaliação, o que passa a ser valorizado são os aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos e os processos pedagógicos, todos voltados para a autoavaliação. Na pedagogia nova o educador procura encontrar condições para que o aluno possa aprender. A pedagogia nova também é uma corrente bastante utilizada nas organizações, por ter características como o educando sendo o centro e foco do processo de aprendizagem, por desenvolver os indivíduos em todos os seus aspectos, sejam eles, físicos, psicológicos ou sociais. A concepção nova é voltada para uma educação renovadora.

A terceira corrente pedagógica estudada é a pedagogia tecnicista. Essa começou a ser articulada quando a pedagogia nova entrou em crise. Em 1960, em meio ao regime militar, surge a pedagogia tecnicista. Para os tecnicistas o mundo já é algo construído, dotado de leis próprias, ideia semelhante à concepção de mundo dos tradicionalistas. A visão de homem, segundo Mizukami apud Bomfin (1998), é resultado das influências que existem no meio, contexto em que vive. Libâneo apud Bomfin (1998), afirma que o aprendizado ocorre e é evidenciado através da modificação do comportamento.

Nesta abordagem, o conhecimento é entendido segundo Candau (1984), como composto por princípios científicos e informações. O objetivo da corrente tecnicista é a produtividade, ou seja, a escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho. Para tanto, o tecnicismo adota uma metodologia totalmente vinculada ao objetivo proposto no início do processo de ensino e de aprendizado. A avaliação, assim como a metodologia, é diretamente ligada aos objetivos pré-estabelecidos. Com a pedagogia tecnicista os treinamentos são voltados para que os treinandos exerçam com excelência suas funções.

A quarta corrente pedagógica é a pedagogia libertadora, que surgiu em meados da década de 1960 em uma tentativa de implementar a pedagogia nova nas classes populares. Libâneo (1991) argumenta que, a tendência libertadora é de cunho progressista, tendo em vista que as concepções estudadas anteriormente são de cunho liberal. Os libertários veem o mundo totalmente ligado ao homem, que nele habita. Um não tem mais importância que o outro.

No entender de Libâneo apud Bomfin (1998), o processo de ensino e de aprendizagem se dá mediante a exploração da realidade do indivíduo. O conhecimento também partirá da realidade do aluno. Tal conhecimento será construído através da integração e interação, da leitura de mundo, do compartilhamento desta leitura, a construção e reconstrução do saber e as práticas de liberdade. O objetivo da pedagogia libertadora é transformar o homem em um sujeito reflexivo capaz de modificar a realidade que o cerca.

A avaliação nesta concepção não tem o intuito de medir o conhecimento adquirido, mas sim, como está o processo do aprendizado, quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas facilidades de aprender, seguindo, portanto um processo avaliativo contínuo como afirma Freire apud Bomfin (1998). Na relação professor-aluno há um respeito mútuo. Os dois aprendem juntos.

A última corrente estudada é a Andragogia, termo que vem do grego e significa *andros* que significa adulto, e *agogus* que significa educador, ou seja, ensino para adultos, ou educação para adultos. Nesta concepção o homem e o mundo são vistos como indissociáveis, ten-

do o segundo a responsabilidade de aprender através de situações-problemas e transformar a realidade que o rodeia, além disso, ele deixa de ser objeto e passa a ser sujeito.

O processo de ensino e aprendizagem dar-se-á através de “situações-problemas”, que são discutidas coletivamente com o intuito de buscar soluções para os mesmos. A relação professor-aluno para a andragogia é vista com a denominação: facilitador e aprendiz. Nesta relação o aprendiz é auto gestor da sua aprendizagem e o facilitador apenas busca promover, também, essa aprendizagem. No processo avaliativo o aprendiz é autodirigido, posto que ele irá constantemente se auto avaliando e identificando suas necessidades, dificuldades e facilidades e contando sempre com a mediação do facilitador. O profissional de treinamento baseado na corrente andragógica tentará implementar programas de formação que aprimore o conhecimento dos seus funcionários.

2.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para uma melhor compreensão sobre as práticas educativas, vale atentar à conceituação desta expressão, pois dentre outras se destaca a concepção de Noqueira (2010):

A prática educativa é um fenômeno constante e universal inerente vida social, é um âmbito da realidade possível de ser investigado, é uma atividade humana real, ela se constitui como o objeto de conhecimento, pertencendo a Pedagogia (p. 11).

Segundo Libâneo (2005), a direção de sentido, ou seja, o rumo em que se dá ou ocorre às práticas educativas é que conceituam tais práticas como pedagógicas. Diante de tais afirmações, podemos complementar:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a Docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 2005, p. 51).

Como podemos perceber, as práticas educativas podem ser desenvolvidas em diversos lugares. Entretanto não são todas que possuem um caráter intencional. Quanto a isso, Libâneo (2005), afirma que estas práticas educativas possuem diferentes manifestações ou modalidades tais como a educação formal, não formal e informal. As modalidades formais e não formais

possuem caráter intencional, já a educação informal não possui esta característica.

No âmbito formal encontram-se as instâncias escolares que possuem objetivos educacionais explícitos, como é o caso das escolas, cursos de aperfeiçoamento e treinamento, creches entre outros. No âmbito não formal, as instâncias possuem uma organização educacional, porém não acontecem necessariamente em instituições. Tais práticas podem ser desenvolvidas em partidos políticos, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nas organizações, nos hospitais entre outros. Ainda nesta visão, é importante dizer que o ensino também perpassa todas essas outras práticas.

Por fim, a modalidade informal das práticas educativas. Estas são encontradas em instâncias como a família e a igreja. São aquelas que ocorrem no curso da vida, sem que haja nenhum tipo de planejamento ou estrutura. Tais práticas podem ser observadas nas conversas com amigos, no uso do computador, em observações de fatos que ocorreram e em todas as influências exercidas pelo ambiente sociocultural.

3 A PRODUTIVIDADE DO TRABALHO HUMANO

Nesta seção serão abordados alguns dos conceitos e histórico da produtividade analisando de forma sucinta sua noção clássica e moderna. Paralelo a isso, veremos significado e como se dá o processo do treinamento organizacional, além da sua contribuição qualitativa para o aumento dos níveis da produtividade humana.

3.1 CONCEITOS E HISTÓRICO DA PRODUTIVIDADE HUMANA

A expressão produtividade humana, encontra-se hoje, atrelada aos objetivos traçados por muitas organizações, haja vista que, atualmente se vive em um mundo, onde muitos países possuem um sistema econômico capitalista. Há uma constante busca por melhores níveis de produtividade e muitos que almejam tal objetivo, muitas vezes, desconhecem os seus vários conceitos e seu histórico. A respeito da terminologia da produtividade, Lima (1993, p.14), ressalta que, “o vocábulo vem do verbo latim *producere*, que significa prolongar, conduzir para diante, fazer andar para frente, produzir”.

Na visão de Chiavenato (1994), a produtividade possui dois aspectos diferentes. Em um, a produção permanece a mesma quanto ao tempo e a qualidade de produtos, porém há a redução dos custos e o aumento da eficiência. Já no outro, a produção aumenta sem que haja também o acréscimo de recursos e tempo, vai haver apenas uma melhor produção advinda de melhoramentos em pontos como o conhecimento e habilidades das pessoas, motivação, sistemas e métodos de traba-

lho, tecnologia entre outros.

Após a industrialização surgem duas abordagens com enfoque voltado para a produtividade. Trata-se de uma abordagem *pré-taylorista* e outra *taylorista*. Na primeira, segundo Lima (1993), os operários ganhavam pelo que produziam e não havia um controle do modo como eles produziam apenas eram incentivados a produzir. Nessa, havia apenas a remuneração por tarefa. Já a segunda abordagem, *taylorista*, julgou o método que a precedeu como ineficaz, tendo em vista que os *tayloristas* acreditavam que a análise do tempo e do movimento também era necessária. Para eles a produtividade tratava-se dos gestos dos operários.

Para Lima (1993, p. 75), “na atual noção de produtividade, inclui-se 2 (duas) variáveis importantes: o desenvolvimento de metas e o exame de comportamentos”. Essas duas variáveis, se combinadas corretamente, poderão contribuir significativamente para um grande salto nos níveis de produtividade de uma organização. Diante de uma nova abordagem adotam-se também novos meios de medição da produtividade. Atualmente, as organizações utilizam, com mais frequência, uma abordagem sistêmica, adotando uma medição quantitativa e uma avaliação qualitativa.

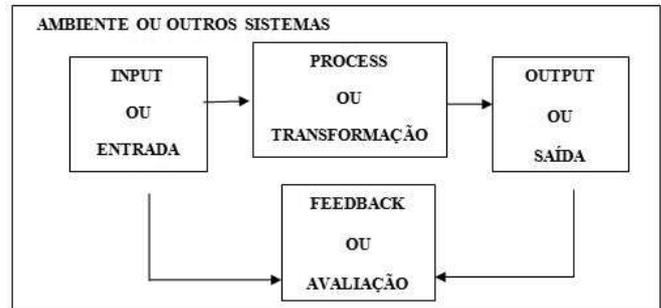
3.2 TREINAMENTO ORGANIZACIONAL E PRODUTIVIDADE

A expressão treinamento é utilizada há bastante tempo. Antigamente era visto como algo desvinculado da educação, tendo em vista que, era um conjunto de atividades destinadas a desenvolver as habilidades, competências e aptidões técnicas dos funcionários para que estes pudessem executar bem seu trabalho. Com a chamada, era da informação, o treinamento passou a ser visto com um processo baseado na educação com o intuito de desenvolver o indivíduo não somente para um cargo de trabalho, mas também, para sua vida na sociedade.

Ao se abordar o tema treinamento, é quase que inevitável falar também de desenvolvimento, haja vista que, mesmo com significados distintos, estes dois termos estão interligados na maioria das organizações. Portanto as habilidades, ou seja, o poder fazer está diretamente ligado ao desenvolvimento, que tem como objetivo capacitar às pessoas.

Quanto à estrutura utilizada nos treinamentos, é unânime entre a literatura pesquisada, a utilização de uma abordagem sistêmica. Tal processo é semelhante ao modelo de sistema aberto, ilustrado na figura.

Figura 1 – Modelo de Sistema Aberto



Fonte: Adaptado de Silva (2001).

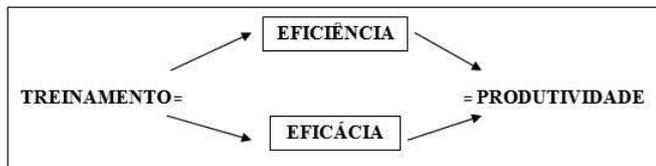
Sobre as etapas envolvidas em um sistema aberto Silva (2001, p. 48) ressalta que, “[...] sistemas abertos, os quais tomam entradas do ambiente (saídas de outros sistemas) e, por meio de uma série de atividades, transformam ou convertem estas entradas em saídas (entradas, em outros sistemas), para alcançar algum objetivo”.

A literatura indica que essa abordagem sistêmica é composta por quatro fases. Na fase diagnóstica é feito um Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT), o qual servirá como fonte de dados para a posterior elaboração do treinamento. Após essa etapa de diagnóstico realiza-se o planejamento. Neste, responde-se a perguntas como qual a melhor forma de treinar, ou seja, qual a metodologia a ser utilizada, qual a data de início e término do treinamento, como será a organização, o que é a organização de recursos educacionais, tecnológicos, logísticos e pessoais.

Após a fase de planejamento, passa-se para a execução ou, mesmo implementação, de tudo que foi programado anteriormente. Este é o momento de se colocar em prática as ações planejadas, ou seja, é o início, propriamente dito do treinamento. Por fim, temos a avaliação, “o momento em que se verifica se os objetivos finais foram alcançados” (BOOG, 1994, p. 144). Corroborando com esta ideia, Barreto (1995, p.59), afirma que a “avaliação é o processo de *feedback* e *retroalimentação*”. Como se pode perceber em ambos os conceitos há a noção de verificação ou medição.

Entende-se, portanto, que o treinamento, se bem executado, gera eficiência e eficácia, termos diretamente ligados à produtividade, como mostra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Possíveis Resultados de um Treinamento



Fonte: Adaptado de Lima (1993); Chiavenato (1994); Mello (2010).

Atrelado aos resultados obtidos, através do treinamento, observa-se entre os autores pesquisados, que este processo faz parte das estratégias utilizadas por muitas organizações que procuram elevar sua produtividade humana. Convém relembrar, como visto no tópico anterior deste capítulo, as seguintes considerações a cerca de produtividade:

A produtividade é considerada uma medida que avalia a eficiência e a racionalidade das atividades econômicas. Na prática, esta medida, é defendida como a relação entre o insumo (*input*) e a produção (*output*), no nível da empresa, da indústria ou da economia global (RATTNER *apud* MELLO, 2010, p. 61).

Diante do exposto, pode se afirmar que mesmo não sendo a educação, a única capaz de alavancar a produtividade, no caso o treinamento, contribui de forma significativa para que o indivíduo, importante fator neste processo, venha melhorar sua força de trabalho tornando-a eficiente, eficaz e produtiva, colaborando gradativamente para a ascendência organizacional como um todo.

3.3 A PEDAGOGIA ORGANIZACIONAL E A PRODUTIVIDADE ORGANIZACIONAL

Nesta seção será apresentada a importância da Pedagogia Organizacional para uma organização, mostrando as atividades desenvolvidas pelo pedagogo organizacional e suas implicações na melhoria dos índices de produtividade da organização.

3.3.1 O papel da pedagogia organizacional em uma organização

Diante de um cenário de transformação, em que a gestão do conhecimento torna-se peça fundamental para o sucesso de muitas organizações, surge também a necessidade de funcionários com novas habilidades. Nesta perspectiva, Holtz (2010, p. 7), enfatiza que, “esse processo de mudança, no comportamento das pessoas em direção a um objetivo, chama-se aprendizagem. E aprendizagem é especialidade da Pedagogia e do pedagogo”. Daí emerge a necessidade da pedago-

gia empresarial ou organizacional, termo cunhado pela professora Maria Luiza Marins Holtz, advindo da Pedagogia. Fazendo um adendo a esta ideia:

Visto que uma empresa é um espaço educativo, entra aí então o papel da Pedagogia, atuando com estratégias e metodologias para informações, conhecimentos e realizações de objetivos, tendo como resultado um melhor aprimoramento, qualificação profissional e pessoal dos funcionários (NOGUEIRA, 2010, p. 2).

Vale ressaltar que o pedagogo organizacional está apto para atuar nesta área, haja vista que, este profissional possui uma formação filosófica, humanística e técnica. O pedagogo organizacional com o intuito de alcançar os objetivos da organização, capacita e desenvolve os funcionários otimizando os índices de produtividade procurando propiciar um bom relacionamento entre as pessoas da organização. Em face ao exposto, Holtz (2010, p. 6-7), defende que, “tanto a empresa como a Pedagogia agem em direção à realização de ideais e objetivos definidos, no trabalho de provocar mudanças no comportamento das pessoas”.

4 CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto é possível observar que o treinamento norteado pela concepção tradicional pode contribuir para alavancar a produtividade. O método utilizado pelos tradicionais, que consiste na preparação, apresentação, comparação, assimilação e generalização operacionalizam a forma de trabalho dos funcionários de uma organização. Importa ressaltar que na concepção tradicional não há nenhum tipo de relação com a realidade do treinando, apenas há a transmissão das informações e a prática da repetição através do treino, tendo em vista que, essa forma operacionalizada é que induz os processos produtivos organizacionais.

Se a opção da organização for embasar-se na corrente tecnicista, também é possível obter resultados positivos quanto a produtividade, haja vista que essa corrente é totalmente voltada para o sistema capitalista. Posto que nesta abordagem o homem é definido pelo que ele é capaz de produzir, para isso, o treinamento é dado com o objetivo de capacitar os funcionários e fazer com que estes aprendam a executar sua função ao ponto de realizá-la com exatidão, eficiência e objetividade obtendo assim, mais produtividade.

Ao observar o contexto atual das organizações, identifica-se a necessidade de profissionais não só capacitados, mas também desenvolvidos, o que torna evidente a contribuição da corrente andragógica no processo de alavancagem da produtividade organizacional. Nesta, os treinamentos aparecem associados ao processo de desenvolvimento para capacitar, qualificar

e desenvolver habilidades, atitudes e competências que elevam a produtividade organizacional como um todo. O modelo andragógico visa planejar, facilitar e avaliar a aprendizagem no sentido de desenvolver competências.

Observa-se também que a metodologia andragógica busca estimular a motivação dos funcionários e respeitar suas individualidades, pois só assim, eles tornam-se mais produtivos.

Diante do exposto verifica-se que o treinamento guiado pela corrente tradicional, pode proporcionar o aumento da produtividade de uma organização a partir da operacionalização do trabalho, bem como o treinamento, norteado pela concepção tecnicista, também é capaz de influenciar a produtividade, posto que volta seu trabalho para a utilização sistêmica de técnicas, agilizando o processo de produção e consequentemente produzindo mais.

Por fim, percebe-se também a grande contribuição de um treinamento baseado na corrente andragógica para a elevação dos índices de produtividade organizacional, haja vista que, tal corrente procura articular os processos de T&D voltados para o desenvolvimento de competências, bem como a relevância dos aspectos individuais de cada treinando.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Yara. **Como treinar sua equipe**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- BOMFIN, D. F. **Pedagogia do treinamento**: correntes pedagógicas no treinamento empresarial. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- BOOG, G. G. **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 1994.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas**: o passo decisivo para a administração participativa. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1992-1994.
- HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia Empresarial**. Disponível em: <www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf>. Acesso em: 3. ago. 2015.
- LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, M. A. M. **Produtividade & Organização do Trabalho**: evolução dos métodos de medição e a influência da organização do processo de trabalho. UFC/FEAAC: Monografia. 1993.
- MELLO, L. H. F. de. **Uma avaliação do impacto do treinamento na produtividade do trabalho**. Disponível em: <www.virtualbib.fgv.br/dspace/handle/10438/4239>. Acesso em: 31. ago. 2015.
- NOGUEIRA, R. dos S. **A importância do pedagogo na empresa**. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp03.htm>. Acesso em: 03. ago. 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da escola, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. Ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SILVA, R. O. da. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Adrianizy Borba da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

Contato: adrianizy@yahoo.com.br

Gabrielle Silva Marinho

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Christus.

Contato: gabrielle_marinho@ufc.br

Marcos Antonio Martins Lima

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Contato: marcos.a.lima@terra.com.br

RESGATANDO UMA BRINQUEDOTECA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EM UM HOSPITAL DE MÉDIO PORTE

Keyssiane Maria de A. Lima
Anice Holanda Nunes Maia
Milena de Holanda O. Bezerra

RESUMO

Este artigo aborda a importância da brinquedoteca hospitalar na humanização do atendimento, utilizando o brincar como instrumento de intervenção na hospitalização de crianças. Em um hospital de médio porte do interior do Ceará, único a possuir uma brinquedoteca, esse espaço encontra-se subutilizado. Um projeto de iniciação científica do um curso de psicologia local empreendeu a iniciativa de potencializar esse espaço estruturando atividades a partir de estudo científico pioneiro. Objetiva-se compreender os significados atribuídos à brinquedoteca hospitalar pelas crianças internadas e analisar as demandas para a efetivação deste espaço. Estudo descritivo de natureza qualitativa, usando o método da pesquisa de campo, investigação através de sessões lúdicas com brinquedos e atividades gráficas, e coleta de dados através do registro das sessões realizadas entre 11 de fevereiro a 11 de maio de 2015. Aprovado pelo sistema CONEP/CEP 921.889. Foram realizadas 14 sessões lúdicas, com 2 crianças em média. A idade de maior recorrência foi 5 anos. O recurso estruturado mais utilizado foi o kit médico e não estruturadas foram atividades gráficas. Os significados atribuídos à brinquedoteca revelam as categorias: “lugar de brincar”, “lugar de diversão”, “lugar de encontro”, “refúgio dos medos”, “apoio”. Quanto às demandas, a principal brincadeira foi com a “maleta do médico”, seguida pelo desenho livre e pintura, e brincadeiras livres. Uma unidade hospitalar de média complexidade lida com doenças sazonais, exigindo adaptação, em decorrência da rotatividade de crianças. Entretanto, as crianças foram solícitas à proposta de intervenção demonstrando evidente necessidade por assistência integral e apoio aos desafios de enfrentamento da hospitalização.

Palavras-chave: Brinquedoteca hospitalar. Brincar. Psicologia. Criança

ABSTRACT

This article discusses the importance of toy hospital in humanizing care, using the play as a tool for intervention during hospitalization of children. In a mid-sized hospital inside the Ceara, only to have a toy, this space is underutilized. Scientific Project initiation of the psychology course site undertook an initiative to leverage this space structuring activities from scientific study pioneer. This work aims to understand the meanings attributed to the toy hospital by hospitalized children and analyze the demands for the realization of this space. Qualitative descriptive study, using the method of field research, research through playful sessions with toys and activities, graphics and data collection through the record of meetings held between 11 February to May 11, 2015. Approved by CONEP/CEP 921.889. Were held 14 sessions entertaining, with 2 children on average. The age of a higher recurrence was 5 years. The structured feature most used was the medical kit and unstructured activities were graphic. The meanings attributed to the playroom reveal the categories: “place of play”, “place of fun”, “meeting place”, “refuge of the scared”, “support”. As the demands, the main joke was with the “doctor’s bag”, followed by the free drawing and painting, and free

games. A hospital unit of medium complexity deals with seasonal diseases, to require your text here due to the turnover of children. However children civil intervention proposal demonstrating clear need for full assistance to the challenges of coping with the hospitalization.

Keywords: Toy hospital. To play. Psychology. Children

1 INTRODUÇÃO

A brinquedoteca é uma instituição que surgiu no século XX para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. Caracteriza-se por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, oferecendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam. Garantindo à criança a construção da relação eu-mundo, pois além do prazer proporcionado pelo brincar, ela domina suas angústias, controla ideias ou impulsos e tenta desvelar as situações as quais vivencia. É inquestionável seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança, que encontrará no brincar experiências cotidianas importantes para o seu crescimento (OLIVEIRA, 2008; SILVA e CORREIA, 2010).

Quando pensamos no cuidado à criança hospitalizada numa perspectiva de atenção integral não podemos nos limitar às intervenções medicamentosas ou às técnicas de reabilitação. Um grande avanço conquistado em nosso país e que ultrapassa a assistência e os procedimentos médicos recebidos no hospital pela criança hospitalizada é a instalação de Brinquedotecas. Neste sentido do ponto de vista legal, a lei nº 11.104, aprovada em 21 de março de 2005, determina que os hospitais que possuem unidades pediátricas instalem Brinquedotecas. A criação de espaços lúdicos no interior dos hospitais é uma estratégia para afirmar o lugar de sujeito da criança e sua condição de liberdade para fazer escolhas e questionar valores (BRASIL, 2005).

A hospitalização é uma realidade na vida de muitas crianças. O impacto da internação na vida da criança e da família é significativo, pois interrompe a possibilidade cotidiana de brincar, promovendo um corte em sua experiência e por isso é considerada potencialmente traumática. As brincadeiras desenvolvidas num ambiente hospitalar, mais precisamente, em um espaço lúdico planejado, isto é, numa Brinquedoteca, podem auxiliar na recuperação e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral das crianças internadas proporcionando condições favoráveis para que elas possam lidar com os diferentes sentimentos gerados neste ambiente (CHIAT-TONE, 2003; MELLO e VALLE, 2010).

A Brinquedoteca Hospitalar do Hospital Maternidade Jesus Maria José, localizado em Quixadá, foi criada em 2001, considerada “Ponto de alegria, educação e Cultura” para as crianças que estão internadas e em atendimentos na Instituição, localizada junto às enfermarias do Setor de Pediatria, a fim de proporcionar uma melhor qualidade e humanização na internação das crianças que estão em atendimento (HMJM, 2014). Entretanto, por falta de profissionais para atuar na brinquedoteca, o espaço não tem funcionado sistematicamente, o que impede as crianças hospitalizadas de utilizarem o brincar como ferramenta para auxiliar as situações de trauma que são acarretadas com a doença e a internação. A brinquedoteca tem sido utilizada em situações eventuais ou quando há alunos estagiários do curso de psicologia ou enfermagem da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS) resultante da parceria firmada entre ambas as instituições.

Este artigo aborda a importância da brinquedoteca hospitalar na perspectiva de humanização do atendimento, auxiliando na recuperação dos pacientes, com a utilização do brincar como instrumento de intervenção durante a hospitalização de crianças, já que as mesmas têm seu sofrimento amenizado. Em um hospital de médio porte do interior do Ceará, único a possuir uma brinquedoteca, esse espaço encontra-se subutilizado. Projeto de iniciação científica do curso de psicologia local empreendeu a iniciativa de potencializar esse espaço e estruturar atividades a partir de estudo científico pioneiro. Objetiva-se compreender os significados atribuídos à brinquedoteca hospitalar pelas crianças internadas e analisar as demandas para a efetivação deste espaço.

O estudo é descritivo de natureza qualitativa, usando o método da pesquisa de campo e investigação através de sessões lúdicas com uso de brinquedos e atividades gráficas, com coleta de dados por meio do registro das sessões. Resultante de um recorte dos dados coletados através de pesquisa do Programa de Iniciação Científica (PIC-FCRS).

O espaço da brinquedoteca em uma enfermaria pediátrica reúne recursos e condições para que o psicólogo realize intervenções junto a crianças internadas e essas intervenções são avaliadas como eficazes para a minimização do sofrimento causado pelo adoecimento e hospitalização.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O local de realização da pesquisa é a Brinquedoteca do Hospital Maternidade Jesus Maria José (HMJM), em Quixadá, Ceará reconhecido pela Secretaria de Saúde do Estado como Polo do Sertão Central, referência na área de Pediatria. Realiza atendimentos de urgência e emergência e funciona 24h com assistência voltada

a pacientes de até 13 anos. A enfermaria pediátrica é a unidade de atendimento extensiva à emergência pediátrica e acolhe crianças com média de permanência hospitalar de quatro dias. Conta com uma brinquedoteca na enfermaria pediátrica, equipada com mobiliário e recursos lúdicos.

O estudo é descritivo de natureza qualitativa, usando o método da pesquisa de campo e investigação através de sessões lúdicas com uso de brinquedos e atividades gráficas, com coleta de dados por meio do registro das sessões. Aprovado pelo sistema CONEP/CEP sob o número 921.889.

Os dados coletados para este trabalho foram colhidos de 11 de fevereiro a 11 de maio de 2015. Fizeram parte do presente estudo crianças com idade de 0 até 12 anos incompletos, conforme lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que considera criança, a pessoa com até doze anos de idade incompletos, de ambos os sexos, internadas na enfermaria de pediatria do HMJM, acometidas por qualquer doença e agravado, no período de realização das ações interventivas – investigativas, autorizadas pelo responsável legal.

A atividade interventiva ocorreu por meio de Grupo de Apoio à Criança Hospitalizada envolvendo apresentação, combinado de regras, desenvolvimento de atividades semiestruturadas explorativas, informativas e integrativas, e brincadeiras livres. O registro das verbalizações e observações que emergiram durante o processo de coleta de dados foi feito no diário de campo da pesquisadora.

3 RESULTADOS

No período de 11 de fevereiro a 11 de maio de 2015 foram realizadas 14 sessões lúdicas, com participação de 28 crianças, cada uma com 2 crianças em média. A enfermaria pediátrica no mês de abril teve 100% dos leitos ocupados, decorrente de doenças sazonais, apresentando leitos ociosos nos demais. A principal patologia foi a pneumonia com 14 casos, foram frequentes doenças gastrintestinais com 9 casos e infecciosas com 5 casos, o número de dias de internação foi em média 3. Todas as crianças estavam acompanhadas, na maioria pela mãe. A idade de maior recorrência foi 5 anos. O recurso estruturado mais utilizado foi o kit médico e não estruturado foram atividades gráficas.

Os significados atribuídos à brinquedoteca revelam as categorias: “lugar de brincar” e “lugar de diversão”, sobretudo para as crianças com idade média de 3 anos; a brinquedoteca como “lugar de encontro” é descrita por crianças em torno dos 5 anos, que também apontam o espaço lúdico como “refúgio dos medos” advindos dos procedimentos médicos. O “apoio” é significado atribuído por crianças em torno dos 7 anos, demonstrando a

necessidade de receber suporte da pesquisadora para o entendimento e adaptação à rotina hospitalar.

Quanto às demandas, a principal brincadeira solicitada foi com a “maleta do médico”, por meio da qual as crianças projetavam categorias da internação, da doença, do mundo médico e do seu próprio mundo, seguida pelo desenho livre e pintura, destacando-se o desenho da casa com membros da família. Surgiu também a necessidade de brincadeiras livres que exploram o diálogo e a interação.

4 DISCUSSÃO

Diferentemente de hospitais de grande porte, uma unidade hospitalar de média complexidade lida com doenças sazonais, exigindo adaptação, em decorrência da rotatividade de crianças. Entretanto nas sessões lúdicas realizadas as crianças foram solícitas à proposta de intervenção e demonstraram evidente necessidade por assistência integral e apoio aos desafios de enfrentamento da hospitalização.

Na brinquedoteca, o brincar tornou-se um ato significativo, pois permitiu à criança exercer sua condição de sujeito deslocando-se da doença para a saúde. Assim, o brincar é a linguagem que vai fazer sentido para a criança, onde ela encontrará suporte para a expressão, já que a singularidade infantil e suas expressões ficam deixadas a um segundo plano em favor do tratamento hospitalar. Através da atividade lúdica, a criança vai demonstrando ou verbalizando seus medos, dúvidas, alegrias, tristezas, raiva entre outros sentimentos, muitas vezes reprimidos e mal compreendidos por ela mesma. Durante as intervenções lúdicas, percebemos que a maioria das crianças participou das atividades com entusiasmo e alegria, auxiliando na motivação para a aceitação e participação no tratamento, bem como na criação de um vínculo com a pesquisadora que as acompanham.

“Cheguei com minha mãe e P.S (padrasto) e dormi aqui. Só quero tirar isso (aponta para o acesso da medicação). Não venho mais aqui (hospital)”. (Criança 1,4 anos)

“Por que não quer mais vir ao hospital? E quando ficar doente?”. (Pesquisadora)

“Não (pausa), eu venho (risos), mas só quando você tiver aqui pra brincar e eu ficar com dor de barriga (estava internado com doença gastrintestinal)”. (Criança 1,4 anos)

“Aqui é bom (brinquedoteca), tô feliz de brincar e ficar aqui com você, mas o hospital é ruim. Queria ir embora”. (Criança 2,9 anos)

“Eu tô bem aqui (brinquedoteca). Quero ficar aqui no hospital para brincar amanhã. Gostei muito, tem muita coisa. Você vem mais tarde? (dirigindo-se à pesquisadora). Vou dormir aqui mais uma noite pra vir “praqui” amanhã. Quero vir de novo”. (Criança 3,7 anos)

As crianças com idade média de 3 anos atribuíram à brinquedoteca o significado de “lugar de brincar e de diversão”, muitas vezes a euforia tomava conta da criança ao se deparar com uma variedade de brinquedos, a possibilidade de diversão e interação com outras crianças, e, assim, a doença, as queixas do hospital e os pedidos para ir embora eram deixados de lado.

“Quero brincar com todos esses brinquedos, tia”. (Criança 4,3 anos)

“Vou brincar com meu amigo (apontando para o colega que estava na sala), de carros, de massinha, de bola e com os animais (fantoques de animais)”. (Criança 5, 4 anos)

Segundo Miltre & Gomes (2007), o brincar passa a ser importante não apenas como forma de expressão, mas como possibilidade de ser um eixo estruturante na produção dos modelos de atenção à saúde da criança.

Assimilar e compreender os diferentes aspectos da doença e da hospitalização é importante para a criança e seu acompanhante, sendo a atividade lúdica um recurso privilegiado para a expressão das peculiaridades do processo individual de adoecimento e hospitalização. Desse modo, o brincar se insere como uma tentativa de transformar o ambiente das enfermarias, proporcionando condições psicológicas melhores para as crianças internadas, na medida em que facilita o acesso à atividade simbólica e a elaboração psíquica de vivências do cotidiano infantil.

Segundo Junqueira (2003), a criança se apropria da experiência dolorosa através do brincar, esse espaço de ilusão situado entre o real e a fantasia, o que lhe permite passar de uma posição de passividade (objeto da experiência) a uma posição ativa que lhe restitui a sensação de controle sobre a sua vida.

A brinquedoteca como “lugar de encontro” é descrita por crianças em torno dos 5 anos, que também apontam o espaço lúdico como “refúgio dos medos” advindos dos procedimentos médicos. Processo representado muitas vezes, através do discurso ao brincar ou no desenho:

“(Brincando com um pintinho de pelúcia) Vai tomar dipirona, o pior remédio! Temos que tomar o remédio. É ruim esse remédio”. (Criança 6,5 anos)

“Quero desenhar, tia (desenhou uma mão com sangue). Está doendo muito a mão do menino. Queria tirar isso (aponta para o acesso na sua mão). Vamos brincar de bola agora? (Criança 7,5 anos)

“Gosto de ficar aqui (hospital), mas a injeção é ruim. Levei injeção até no bumbum. Eu quero brincar.” (Criança 8,5 anos)

O brincar, além de propiciar maior conhecimento de si e do outro, acaba por direcionar a uma aproximação e descoberta de quem realmente somos. Com isso, a criança não apenas vivencia momentos de au-

tenticidade, como também aprende sobre seu mundo, expressa sua realidade, acaba por construir um espaço que corresponda às necessidades e que lhe seja significativo para aquele momento (MELLO; VALLE, 2010).

Quando a criança passa pela situação de adoecimento e hospitalização, ela sofre vários tipos de sofrimento psíquico, como por exemplo: a privação da mãe, no caso de crianças muito pequenas, pelo fato da internação; o medo do desconhecido, como a realidade hospitalar e informações sobre sua doença, que muitas vezes são ocultadas pela equipe e pelos pais como um meio de “proteção”; o sofrimento por ter que vivenciar algumas limitações exigidas pelo tratamento, como a de algumas atividades; e o sofrimento físico devido à despersonalização como, por exemplo, não usar suas próprias roupas, e no caso do câncer a perda de cabelo (CHIATTONE, 2003).

Vivências relacionadas à doença, aos procedimentos médicos, à rotina hospitalar, e a hospitalização emergiram nas sessões de diversas maneiras, principalmente por meio das crianças com idade acima de 5 anos, remetendo diversos aspectos dos mesmos. A frase mais utilizada para designar a experiência da internação foi “é ruim”, a alimentação do hospital é exposta como desagradável e ficar no hospital significa estar longe da sua rotina diária e dos amigos:

“Bom é ficar em casa, porque tenho minha bola lá, e a mamãe faz comida boa, a do hospital é ruim.” (Criança 3,7 anos)

“Ficar no hospital é ruim, porque a comida não é boa. Não tô indo pra escola e nem conversando com minhas amigas. Ficar só no quarto é chato. Estou perdendo as provas no colégio. Sou muito boa em matemática e leitura.” (Criança 9, 9 anos)

“Ficar no hospital é ruim. Porque não posso ir pra escola, não estou com minhas bonecas e levar injeção e tomar remédio é ruim. Mas aqui é legal (brinquedoteca) porque é diferente, tem muito brinquedo e é legal”. (Criança 10, 11 anos)

Os impactos que o adoecimento e a hospitalização trazem para as crianças interferem tanto em seu desenvolvimento físico, como também no seu desenvolvimento psíquico. Muitas crianças não conseguem se integrar ao ambiente hospitalar, apresentando reações agressivas, não conseguindo sair do seu leito para fazer uma atividade, não conversando com outras crianças internadas e com a equipe médica, sendo que estes fatores as impedem de expressar seus sentimentos, favorecendo a tristeza e o isolamento (CHIATTONE, 2003).

As crianças em torno dos 7 anos, demonstrando a necessidade de receber suporte da pesquisadora para o entendimento e adaptação à rotina hospitalar, atribuíram o significado “apoio” à brinquedoteca.

A Criança 11,7 anos foi à brinquedoteca, mas

não interagiu com nenhuma criança e recusava-se sair de perto da mãe. Suas brincadeiras com massa de modelar e Lego transcorreram de forma isolada. No diálogo, com a pesquisadora, ele disse “Eu quero ir pra casa, tô com saudade do meu irmão (choro)”. Nesse momento foi dado apoio à criança esclarecendo porque o irmão não podia vê-lo e a necessidade da internação e dos medicamentos para tratar sua patologia, pneumonia, a escuta dada a criança possibilitou a compreensão da situação e uma mudança de atitude. A mãe havia relatado que a criança chorava desde o dia que foi internado, solicitando ir pra casa, ficar com seu irmão gêmeo, pois nunca tinham ficado distantes por um longo período.

Em uma das sessões, na brinquedoteca, surgiu o tema “culpa”. A criança trouxe em seu discurso esse sentimento pelo que estava acontecendo com ela e também o medo de uma pequena intervenção cirúrgica pela qual seria submetida. Esse sentimento de culpa era ratificado o tempo todo pela fala da mãe. A situação exigiu apoio da pesquisadora à criança que a ouviu, esclareceu o procedimento dando o suporte necessário.

“Comi muita besteira, gosto muito e não escovei os dentes, aí tá assim. Se eu tivesse escovado os dentes. “Tô” com medo, o doutor vai operar.” (Criança 2,9 anos)

As crianças com diagnóstico médico de Pneumonia fazem uso de algumas sessões de nebulização para o tratamento desta doença. Foi observada e também relatada pelos pais de algumas delas, a recusa em aceitar o procedimento, verbalizando ou chorando muito, bem como procedimentos intravenosos, exames de imagem ou medicação via oral. Em algumas situações o acompanhante, a mãe, solicitou apoio da pesquisadora para minimizar a situação. Também ocorreram situações de recusa ao banho e a alimentação, a escuta possibilitou o diálogo com o pequeno paciente, que através de esclarecimento do procedimento e mostrando a importância deste, viabilizou acordo com a criança e a situação foi minimizada. A pesquisadora dava-lhe os parabéns por ter conseguido fazer todo o procedimento ou atividade e então a convidava para participar das intervenções lúdicas na sala da brinquedoteca. Esta intervenção mostrou-se eficaz na redução do medo ao oferecer os esclarecimentos necessários que deu a criança a segurança para superar o seu medo diante de uma situação nova.

O uso do brinquedo, de histórias, do desenho, de desenhos-estórias, e outros recursos interventivos, pelo psicólogo, é um meio de acessar as fantasias, os medos e anseios em relação à internação, recuperação e tratamento, pois se constituem instrumentos preciosos de expressão que possibilitam à criança ressignificar as experiências difíceis (WANDERLEY, 2012; TRINCA 1997).

O “kit médico” foi a brincadeira mais solicitada pelas crianças, por meio da qual projetavam categorias da internação, da doença, do mundo médico e do seu pró-

prio mundo. Algumas repetiam os procedimentos várias vezes com os brinquedos davam medicações orais e intravenosas, faziam cirurgias, falavam de internações, verbalizavam a dor, o choro e a negação aos procedimentos. E como nos diz Melo (2014, p.114) [...] “a experiência lúdica não é unívoca no sentido da vivência do prazer, pois outras emoções como frustração, angústia, medo etc. se fazem igualmente presentes no jogo”.

“Quero brincar de doutora! Preciso de um paciente. Pessoas não, animais. Sou uma veterinária. Um cachorro, ele vai ser cortado nas costas. Ele tá doente. Ainda não sabemos de quê, vai ficar internado.” (Criança 6,5 anos)

“Elas estão bem (escutando o coração das bonecas), não estão com dor de barriga. Não vão tomar remédio.” (Criança 12,3 anos)

O local, os objetos físicos e a situação psicológica da criança são importantes para a escolha do conteúdo e da maneira como as brincadeiras devem ser organizadas. Os temas manifestos e a maneira de comunicá-los serão diferentes quando a criança estiver hospitalizada, neste caso, os temas das brincadeiras expressarão fantasias que envolverão o ambiente hospitalar, a doença (ou sua compreensão da mesma), a cura e a consequente alta, os médicos, enfermeiros e demais pessoas que venham a assisti-la durante o período de internação, bem como sua família e amigos dos quais está temporariamente afastada (MELLO e C.O., 1999).

Através do desenho livre e pintura, as crianças representaram o desenho da casa com membros da família, expondo através do inquérito dessa atividade gráfica, o desejo de ir embora, as relações familiares e vivências da vida cotidiana.

“Essa é minha casa. Eu moro no sertão. Tá em casa é bom.” (Criança 3,7 anos)

“Essa é a casa, as nuvens, um sol e uma menina feliz. É a minha casa, lá no sertão.” (Criança 6,5 anos)

“Essa é minha casa, um sol e minha mãe. Tenho muitos irmãos, um gato danado e minha mãe faz comida gostosa.” (Criança 12,5 anos)

As atividades realizadas durante as sessões na brinquedoteca e o auxílio psicológico prestado às crianças conseguem desfocar o paciente da doença e da dor, pois supri as faltas que uma hospitalização traz talvez, as mesmas sentidas por qualquer ser humano em situação de isolamento e dor. Os pequenos pacientes têm a possibilidade de poder substituir a tensão, a angústia e a ansiedade, advindas da doença e da hospitalização pela descontração, diversão, apoio e a interação que são proporcionadas na brinquedoteca.

Os benefícios dessas atividades, portanto, são constatados e apontam para mudanças de comportamento das crianças de passivo para ativo, melhor acei-

tação dos procedimentos e exames, maior colaboração com a equipe e os pais, imagem mais positiva da hospitalização, diminuição do estresse para os pais e da ansiedade pelas crianças, aceitação de hábitos de higiene e alimentação.

Corroborando com (WANDERLEY, 2012, p.198)

A ludoterapia permite o acesso ao inconsciente infantil, ajudando a criança a elaborar as angústias frente a sua internação, bem como sintomas que sinalizam déficit no desenvolvimento e uma problemática familiar. Enfim, a ludoterapia propicia à criança o conhecimento da sua realidade psíquica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho realizado na brinquedoteca, a criança é acolhida e auxiliada na compreensão da sua doença e na elaboração de seus medos. A escuta dada à criança possibilita que ela expresse esses medos, fantasias, angústias simbolizando-os, seja por meio da fala ou do lúdico, e assim, tornando o processo de adoecimento e internação menos traumático, já que o pequeno paciente é castrado de sua rotina habitual, durante processo de internação e doença.

O brincar, no hospital, configura-se de modo relevante, pois permite à criança elaborar as demandas psicoafetivas advindas da internação. A experiência da hospitalização é impactante, mesmo quando breve o que denota que, independentemente do porte do hospital e das características da internação, o espaço do brincar precisa ser efetivado pela gestão hospitalar.

Com a constatação dos benefícios do atendimento humanizado às crianças internadas, vivemos um momento em que o estado psicológico dos doentes também é considerado, e por isso é difícil imaginar um hospital sem apoio para a criança durante a hospitalização. O trabalho da psicologia ajuda a melhorar a qualidade de vida, para que as crianças sintam-se fortes para enfrentar a crise²⁶ e o “estar doente”.

A humanização não é a solução de todas as patologias nem exime o medo e a dor, mas se ela estiver presente, a cada passo do tratamento, irá ajudar a diluir esses sentimentos e a discriminar as reais possibilidades entre o ideal e o possível (FEITOSA, 2001, p.16).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Fortaleza: Assembleia

26 Termo usado por Leonarda Feitosa, Humanização nos hospitais (2001,p,37) “Crise aqui é entendida como um acontecimento que gera desgaste, desequilíbrio, comprometendo nossa autoimagem, levando-nos a sentimentos de impotência, medo, dor e sofrimentos”.

Legislativa do Estado do Ceará, 2013.

_____. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 22 out. 2014.

CHIATTONE, H. B. C. A criança e a hospitalização. In: ANGERAMI-CAMON, V. A. (ORG), et al. **A psicologia no Hospital.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOSPITAL MATERNIDADE JESUS MARIA JOSÉ. **Brinquedoteca.** Disponível em: <<http://www.hmjmj.com.br/serviços/brinquedoteca-hospitalar/>>. Acesso em: 19set. 2014.

JUNQUEIRA, M. F. P. S. A Mãe, seu Filho Hospitalizado e o Brincar: um relato de experiência. Estudos de Psicologia, v. 8, n.1, p. 193-197.2003.

MITRE, R. M. A. & GOMES, R. **A perspectiva dos profissionais de saúde sobre a promoção do brincar em hospitais.** Ciência & Saúde Coletiva, 12(5): 1277- 1284 2007.

MELO, Cristiane Ker de. A sabedoria do brincar, uma experiência do viver. In: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brincar, amar e viver.** Volume 1, 1ª Edição. Assis/SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

MELO, L. de L.; VALLE, E.R. M. do. **A brinquedoteca como possibilidade para desvelar o cotidiano da criança com câncer em tratamento ambulatorial.** Rev. Esc. Enfermagem USP, v.44, n.2, p.517-525, 2010.

MELLO, C. O. ; GOULART, C. M. T.; EW, R. A.; SPERB, T. M. **Brincar no hospital: assunto para discutir e praticar.** Revista: Psicologia: Teoria e Pesquisa. V.15, n. 1, p. 65-74. 1999.

OLIVEIRA, V.B. O lúdico na realidade hospitalar In: VIEGAS, D. (org.) **Brinquedoteca hospitalar: Isto é humanização,** cap. 3, p. 27-32, Rio de Janeiro: WAR, 2008.

SILVA, Débora Faria e CORRÊA, Ione. **Reflexão sobre as vantagens, desvantagens e dificuldades do brincar no ambiente hospitalar.** remE– Rev. Min. Enferm.;14(1): 37-42, jan./mar., 2010.

TRINCA, Walter. **Formas de investigação clínica em psicologia: procedimentos de desenhos-estórias: procedimentos de desenhos de famílias com estórias.** São Paulo: Vetor, 1997.

WANDERLEY, Katia. O lúdico no contexto hospitalar-Quando o brincar no contexto hospitalar é recreação

e quando é ludoterapia. In: AFFONSO, Rosa Maria Lopes. **Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SOBRE AS AUTORAS

Keyssiane Maria de Alencar Lima

Acadêmica do 6º semestre de Psicologia pela Faculdade Católica Rainha do Sertão-FCRS. Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC- FCRS) e desenvolve este artigo como produto de pesquisa do PIC.

Contato: keyssianeale@hotmail.com

Anice Holanda Nunes Maia

Graduada em Psicologia. Especialização em Educação na Saúde para Preceptores do SUS pelo Hospital Sírio-Libanês. Preceptora área Psicologia do Hospital Infantil Albert Sabin, Brasil. Docente do curso de psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS.

Contato: anice_holanda@hotmail.com

Milena de Holanda Oliveira Bezerra

Graduada em Psicologia. Especialista em Saúde Pública e da Família e Mestre em Saúde Coletiva. Psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS de Quixadá. Docente e Coordenadora do curso de psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS. Atua principalmente nas seguintes áreas: educação especial, TDAH, hiperatividade, deficiências, qualidade de vida, promoção da saúde e saúde mental. Realizou pesquisas já publicadas sobre qualidade de vida na infância e hiperatividade.

Contato: milenaholiveira@fcrs.edu.br

SOBRE A PREDICAÇÃO EM ARISTÓTELES: COMPOSICIONALIDADE E CORRESPONDÊNCIA

John Karley de Sousa Aquino

RESUMO

O presente artigo se propõe definir o que é predicação em Aristóteles, como predicamos e qual o critério para determinar se uma predicação é verdadeira ou falsa. Nossas referências serão o livro *Das Categorias*, do capítulo 1 ao 5 e *Da interpretação* do capítulo 1 ao 6. Concluiremos que a teoria da predicação em Aristóteles afirma que definir algo é pregar e que o critério de verdade de uma proposição é a sua correspondência aos fatos.

Palavras-chave: Aristóteles. Predicação. Conhecimento.

ABSTRACT

This article proposes to define what is preaching in Aristóteles, as have preached and what criteria to determine whether a preaching is true or false. Our references are the book of Categories of Chapter 1 to 5 and the interpretation of Chapter 1 to 6. We conclude that the theory of predication in Aristotle States that define something is preach and that the criterion of truth of a proposition is the correspondence to the facts criterion of validity of a proposition.

Keywords: Aristóteles. Preaching. Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A lógica não é *strictu sensu* uma ciência se seguirmos os critérios de Aristóteles para classificação das ciências²⁷. A lógica não é uma ciência poiética, pois não produz coisa alguma, não é uma ciência prática, pois não visa à atividade que gera a excelência do agente (ética ou política) e nem é uma ciência teórica, pois não é uma ciência *autotélica*, que tem como finalidade o saber em si mesmo. A lógica é um instrumento (*organon*) que nos permite organizar o pensamento e a linguagem para descrevermos a realidade, ou seja, a lógica não trata das coisas, mas de como devemos descrever (ou demonstrar) as coisas (ARISTÓTELES: 2004, I 2 71b 9). Em síntese: a lógica estabelece a estrutura do discurso científico, demonstrativo. Aristóteles, conforme os registros historiográficos (REALE: 2007, pág. 144), é considerado o fundador da lógica, estabelecendo a nomenclatura filosófica para a lógica²⁸.

O *Organon*, não foi elaborado como uma obra única por Aristóteles, mas por seus sucessores, inclusive Aristóteles não foi o responsável por denominar a lógica de lógica,

O termo lógica não foi usado por Aristóteles para designar o que nós hoje entendemos por ele. O termo remonta à época de Cícero (e talvez seja de origem estoica), mas provavelmente só veio a consolidar-se com Alexandre. O Estagirita chamava ao invés, a lógica de 'analítica', e *analíticos* são intitulados os escritos fundamentais do *Organon* (REALE: 2007, pág. 142).

No *Organon* há dois livros que serão as referências bibliográficas da presente pesquisa, a saber, o *Das Categorias* e o *Da interpretação*. O primeiro estabelece que entre as coisas que dissemos umas são ditas por composição e outras não, e aborda quais são as coisas ditas sem composição, as categorias ou predicados. O segundo livro aborda as coisas que são ditas em composição, as proposições, mais especificamente as proposições assertóricas, que são as proposições que negam ou afirmam algo de algo. A partir da leitura de determinados capítulos destes livros nossa pesquisa abordará o que significa predicação em Aristóteles.

O **objetivo geral** deste artigo é definir em linhas gerais o que é a predicação em Aristóteles e qual o critério para determinar a verdade de uma preposição assertórica. Como **objetivos específicos** o presente artigo propõe expor para desenvolver o objetivo geral o seguinte: (1) esclarecer os modos de dizer a substância, (2) expor as 10 categorias que compõem a tábua das

categorias, (3) analisar a categoria de substância e (4) determinar o que é uma definição e o critério de verdade de uma definição.

Nossas referências bibliográficas serão o livro *Das Categorias*, do capítulo 1 ao 5 e *Da interpretação* do capítulo 1 ao 6.

2 SUBSTÂNCIA, GÊNERO E ESPÉCIE

No livro *Categorias*, Aristóteles define o que são as categorias separadamente, isto é, sem combinação umas com as outras. Mas o que é uma categoria? Antes de nos determos nessa questão definamos o que é a substância e seus modos conforme a exposição de Aristóteles nos parágrafos iniciais da *Categorias*.

As substâncias (i.e., as coisas) podem ser *homônimas*, que significa que são semelhantes, mas não as mesmas, como o homem e o cachorro, que são semelhantes por serem animais, mas não são a mesma coisa. As substâncias também podem ser *sinônimas*, quando são idênticas, possuindo a mesma essência, por exemplo, o animal que tanto pode ser o homem quanto pode ser o cachorro, pois "se alguém quiser dar a definição de cada um deles, dizendo o que é para cada um deles ser animal, dará a mesma definição" (ARISTÓTELES: 2000, 1, 1a 10), ou seja, tanto o homem quanto o cachorro são sinônimos de animal. E, por fim, as coisas podem ser *parônimas* quando derivam sua substância de outra (fazendo referência), "aquilo que, diferenciando de algo pelo caso, denominado por associação com esse nome (...)" (ARISTÓTELES: 2000, 1, 1a 10-15), como por exemplo, o cavaleiro, que deriva de cavalo o que caracteriza uma paronímia.

Para Aristóteles o que é (*tí estin*) pode ser dito, i.e., definido (*horismós*). O que pode ser definido para Aristóteles são "as coisas que são" (ARISTÓTELES: 2000, 1, 20) e dentre as coisas que são elas podem ser (1) substâncias segundas, (2) acidentes, (3) acidentes substanciais e (4) substâncias primeiras. Tudo o que é o é nesses modos. São substâncias segundas o que "dizem-se de um sujeito, não estando em nenhum sujeito" (ARISTÓTELES: 2000, 2, 1a 20-25), é o *universal* que para Aristóteles somente existe no sujeito e não existe em si mesmo. São acidentes aquilo que "estando num sujeito, mas não se dizem de nenhum sujeito" (ARISTÓTELES: 2000, 2, 1a 20-25), é a contingência que não altera a essência da coisa. São acidentes substanciais as coisas que "dizem-se de um sujeito e estão num sujeito (...)" (ARISTÓTELES: 2000, 2, 1b 25) e isso constitui sua essência, sua definição, como por exemplo, a essência do homem, que é animal racional (essa é a definição da espécie humana) e por fim a substância primeira, que não é predicado, mas sempre sujeito, pois "nem está num sujeito nem se diz do sujeito (...), em

27 Metafísica livro E 1026a 6, Tópicos livro VI 145a 15.

28 "Só essa descoberta bastaria para dar a Aristóteles um dos primérrimos lugares na história do pensamento ocidental" (REALE: 2007, pág. 144).

suma, as coisas indivisíveis (*ἄτομος*) e numericamente unas, não são ditas de nenhum sujeito” (ARISTÓTELES: 2000, 2, 1b 5-10). A substância primeira é o substrato (*ὑποκείμενον*) aquilo de que se fala e o que única e exclusivamente existe de fato. Toda proposição válida (i.e., assertórica) se dá mediante a composição de um sujeito, que é a substância primeira e dos seus predicados, que são o universal, o acidente e a essência.

Quando predicamos algo com um predicado que possui predicado, o predicado do predicado também é atribuído ao sujeito, por exemplo, quando declaramos “Sócrates é homem”, o predicado homem também possui um predicado, o de “animal racional”, de modo que a pergunta “o que é o homem”, respondemos “o homem é um animal racional”, conseqüentemente se Sócrates é homem, Sócrates é um animal racional, “quando algo é predicado de outra coisa como de um sujeito, todas as coisas que são ditas do predicado serão também ditas do sujeito” (ARISTÓTELES: 2000, 2, 1b 10). Desse modo Aristóteles levanta a questão dos gêneros e espécies, sendo o gênero o universal e a espécie o particular, assim o gênero se divide em espécies e uma espécie pode ser o gênero de outras espécies, por exemplo, *animal* é o gênero para as espécies *racional* e *irracional*, até que alcancemos a espécie que não é mais divisível, que não pode ser gênero, i.e., o indivisível. Todo gênero é divisível em espécies, algumas espécies são gêneros, mas nenhum átomo é gênero.

Sendo um gênero universal, um gênero é distinto de outro gênero e não subordinado, por exemplo, o gênero racional não é idêntico ou subordinado ao irracional, e as espécies do gênero racional conseqüentemente serão distintas das espécies do gênero irracional, pois “sendo os gêneros distintos e não subordinados uns aos outros, as diferenças específicas serão especificamente distintas” (ARISTÓTELES: 2000, 2, 1b 15-20). Por outro lado gêneros que são diferenças específicas do mesmo gênero, como por exemplo, racional e irracional, tem o mesmo predicado, de forma que o homem é racional, e racional é uma espécie do gênero animal, conseqüentemente o homem é tanto animal quanto racional, pois um dos seus predicados é uma espécie de um gênero, “de fato, as diferenças específicas dos gêneros mais elevados são predicados dos gêneros que lhe são subordinados, e assim todas as diferenças específicas são diferenças específicas do predicado serão também diferenças do sujeito” (ARISTÓTELES: 2000, 2, 1b 20-25).

Esclarecida a questão sobre os modos de dizer a substância e as categorias de gênero e espécie, sigamos adiante.

3 A TÁBUA DAS CATEGORIAS

Das coisas que dizemos, dizemos de dois modos: ou por composição ou sem composição (ARISTÓTELES:

2000, 2, 1b 15-20). As que se dizem por composição constituem uma linguagem predicativa e as sem composição são as linguagens não-predicativas. Apenas as linguagens predicativas são assertóricas, isto é, sentenciam uma afirmação ou negação, podendo ser verdadeira ou falsa, conseqüentemente as únicas válidas, pois permite que formulemos definições, combinando sujeito e predicado e daí sabermos o que as coisas são, descrevendo a realidade.

As composições são formuladas mediante a combinação das coisas ditas sem composição, que em si mesmas não são nem verdadeiras nem falsas, mas que combinadas umas com as outras são verdadeiras ou falsas. Segundo Aristóteles, cito:

Não dizemos que cada uma das coisas que mencionamos, em si mesma e por si mesma, seja uma afirmação, mas é através da sua combinação umas com as outras que se gera a afirmação. Com efeito, ao que parece, toda afirmação é verdadeira ou falsa, mas de entre as coisas que se dizem sem qualquer ligação, nenhuma é verdadeira ou falsa, como por exemplo, homem, branco, corre, vence (ARISTÓTELES: 2000, 2, 2a 5-10).

Toda declaração válida, isto é, proposição assertórica, se dá mediante a composição das categorias, conseqüentemente todo conhecimento é conhecimento categorial, ou seja, predicativo.

Está claro, portanto, que uma declaração válida é a que combina as categorias entre si, essa é a definição da linguagem predicativa, para Aristóteles a única válida para definir as substâncias, conseqüentemente a única linguagem capaz de descrever a realidade. Conhecer é predicar e predicar é atribuir predicados a um substrato (*hypokeimenon*). As categorias sem relação entre si constituem as categorias e Aristóteles determinou um total de 10 categorias, cito: “de entre as coisas que se dizem sem qualquer ligação, cada uma delas significa substância ou quantidade ou qualidade ou relação ou lugar ou tempo ou posição ou posse ou ação ou paixão” (ARISTÓTELES: 2000, 4, 1b 25). Esse constitui o primeiro quadro de categorias desenvolvido na história da filosofia.

Para Aristóteles mediante a composição (combinação) das categorias somos capazes de formular proposições que expressam uma sentença que pode ser verdadeira ou falsa. Dessas categorias uma não é a rigor, *strictu sensu* uma categoria²⁹, pois ela não é um predicado, mas o substrato ao qual é atribuído predicado, a substância. Dito isso, seguiremos adiante e definiremos a substância.

29 Categoria do grego *κατηγορία* significa predicado, a rigor a substância não seria um predicado, pois a substância não é atribuída a nada, pois tudo é atribuído a ela, ou seja, a substância é a única categoria que não é predicado, mas recebe os predicados (REALE: 2007, pág. 146).

4 A CATEGORIA DA SUBSTÂNCIA

Aristóteles declara que toda proposição válida é resultado da combinação das categorias, mas uma dessas categorias é a categoria central constituindo o núcleo ao qual são atribuídos os predicados, é a categoria da substância. Somente a substância pode ser definida, pois somente a substância “é”, conseqüentemente tudo o que se diz se diz da substância e dentre as substâncias “a substância que é mais própria, a que se diz de modo primeiro e que é mais substância” (ARISTÓTELES: 2000, 2, 2a 10-15), é a substância primeira. A substância primeira é o substrato por excelência, de tal modo que sem a substância primeira nada poderia ser dito, pois tudo que é e pode ser dito ou está na substância ou se diz da substância,

Assim todas as outras coisas ou são ditas da substância primeira como sujeitos, ou estão nestes sujeitos. Desse modo, se não existissem as substâncias primeiras, era impossível haver outra coisa. De fato, todas as coisas ou são ditas deste como sujeito ou estão neste sujeito, de maneira que, se não existissem as substâncias primeiras, era impossível haver qualquer outra coisa (ARISTÓTELES: 2000, 5, 2b 5).

A substância primeira é o substrato, a base sobre a qual todos os predicados se assentam, de tal modo que sem a substância primeira não haveria nada a ser predicado e se não há nada a ser predicado, não existe predicação e conseqüentemente nada existe. A substância primeira é uma coisa indivisível, determinada, específica, “como um certo homem ou um certo cavalo” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 2a 10-15). É a substância primeira que existe e que é predicada.

A substância possui características específicas entre as categorias. Aristóteles afirmou acerca da substância que: (1) nem são ditas nem estão num sujeito, pois são o próprio sujeito (diz-se isso da substância primeira), (2) a substância é sinônimo da sua espécie (por exemplo, o homem que é sinônimo de racional), (3) toda substância (primeira) significa algo em si mesmo (por exemplo, Sócrates que significa única e exclusivamente Sócrates, mas o mesmo não se diz do bem que em si, sem está num sujeito, não significa nada), (4) as substâncias não são contraditórias (Sócrates é Sócrates e não é Platão) e (5) A substância não é nem mais nem menos que outra relativamente a si e a outra da mesma substância (por exemplo, tanto Sócrates quanto Platão são homens determinados, um “este homem”, e um não é mais nem menos homem que outro).

Mas a substância ainda possui uma sexta característica, e essa é sua característica fundamental, exclusiva desta categoria, pois somente a substância é assim, a saber, o que lhe é mais próprio enquanto substância, cito:

Mas é aquilo que é, ao que parece mais próprio da substância é o fato de, sendo a mesma e numericamente uma, estar disposta a receber os contrários; de tal maneira que, de entre as coisas que não são substância, não seria possível apresentar alguma coisa que fosse assim, isto é, que sendo numericamente uma, estivesse disposta a receber os contrários” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 4a 10-15).

A substância não é contraditória, mas pode receber os contrários, isto é, pode ser sujeita a predicação de muitas maneiras, das mais diversas, por exemplo, de Sócrates podemos dizer que é mortal, branco, feio, que corre, que descansa, que morreu, que tem uma esposa, etc.

Uma declaração válida deve ser composta de sujeito, cópula e predicado, sendo que a substância sempre ocupará a posição de sujeito e as demais categorias ocuparão a posição de predicado, por exemplo, Sócrates que como substância poderá ser sujeito à predicação de várias maneiras, como a categoria da qualidade, a de quantidade, etc.

O indivisível jamais é predicado, portanto o indivisível sempre é sujeito no enunciado, e conseqüentemente sempre é a substância primeira, de modo que não declaramos que Sócrates é Platão, pois Platão não é predicado, pois é uma substância indivisível, “da substância primeira não resulta nenhuma predicação, pois ela não é predicado de nenhum sujeito” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 3a 35).

Predicado é o que por ser extenso predica vários sujeitos, portanto o predicado sempre é divisível entre várias coisas, por exemplo, homem que é predicado tanto de Sócrates quanto de Platão, pois homem se entende (é maior, mais universal) por vários sujeitos, do mesmo modo que o gênero é mais extenso que a espécie, de forma que dizemos que o animal é predicado do racional e do irracional, pois se estende por ambos, “a determinação é mais abarcante quando é feita pelo gênero do que quando é feita pela espécie; de fato, dizemos que animal abarca uma extensão mais ampla do que homem” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 3a 20). Conclusão: o maior sempre é predicado do menor, “de entre as substâncias segundas, a espécie é predicado do indivisível, e o gênero da espécie e do indivisível” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 3b).

5 PREDICAÇÃO E DEFINIÇÃO

Ora, se *dizer o que as coisas são enquanto são* é definir, uma definição rigorosamente específica significa maior conhecimento do que a coisa é, “que é definir? Mais do que explicar o significado de uma palavra, é determinar o objeto que a palavra indica” (REALE: 2007, pág. 147). Desse modo, não seria falso declarar “o homem é um animal”, mas seria mais correto e verdadei-

ro declarar “o homem é um animal racional”, i.e., seria mais específico e conseqüentemente mais definido. Quanto mais genérica for nossa declaração, menos definida será nossa descrição sobre a coisa, pois a declaração será muito genérica e pouco específica, portanto muito indefinida e pouco definida e se dizer o que as coisas são é definir, quanto mais específica for nossa declaração, mais correta, pois a maior especificidade de um enunciado significa maior exatidão.

A declaração sobre a substância, portanto, é preferencialmente uma declaração sobre a espécie do que do gênero, pois a espécie é mais próxima ao mais definido e mais cognoscível, que é a substância primeira, cito:

De entre as substâncias segundas, a espécie é mais substância do que o gênero, isto porque se encontra mais próxima da substância primeira. De fato, se alguém dizer o que é a substância primeira, di-lo-á mais claro e apropriadamente enunciando a espécie do enunciando o gênero; como por exemplo, querendo dizer o que é um certo homem, di-lo-á mais claramente mencionando que é homem do que mencionando que é animal – pois uma coisa, i.e., ser homem, é mais próprio de um certo homem e outra, i.e., ser animal, mais comum – e; também, querendo dizer o que é uma árvore, di-lo-á mais claramente enunciando que é árvore do que enunciando que é animal (ARISTÓTELES: 2000, 5, 2b 10).

Se definir é predicar uma coisa, quanto mais predicamos é porque mais definimos e mais dizemos o que as coisas enquanto são. O que é sujeito é definível, portanto, predicável, mas o que não é sujeito não é predicável, por isso para Aristóteles a espécie é sempre sujeito de um gênero, que por sua vez sempre é predicado de uma espécie, ou seja, o gênero sempre é predicado, nunca o predicável (de uma de suas espécies), “pois a espécie é sujeito para o gênero; de fato, o gênero é predicado da espécie, mas as espécies não são predicados do gênero; e é também por estas razões que a espécie é mais substância que o gênero” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 2b 2-25). Por exemplo, podemos dizer do homem que é animal, mas não podemos dizer do gênero animal que é homem (não seria *conversível*),

(...) de fato, se alguém, quiser dizer o que é um certo homem di-lo-á mais precisamente enunciando a espécie do que o gênero, e produzirá um conhecimento ainda mais claro enunciando que é um homem do que enunciando que é um animal; qualquer outra coisa que se dissesse seria uma explicação estranha, como por exemplo se dissesse que é branco, ou que corre, ou qualquer outra coisa deste gênero; é portanto, razoável que, de todas outras coisas, apenas destes, i.e., dos gêneros e das espécies, se diga que são substâncias (ARISTÓTELES: 2000, 5, 2b 30-35).

Dito isso podemos concluir que “juízo e proposição constituem a forma mais elementar do conhecimento, aquela forma que nos faz conhecer diretamente um nexos entre um predicado e um sujeito” (REALE: 2007, pág. 148). A questão que se põe agora é: o que determina se uma asserção é verdadeira ou falsa, i.e., qual o critério para determinar se uma declaração é verdadeira ou falsa? “De fato parece que o mesmo juízo pode ser verdadeiro e falso, como acontece se for verdadeiro o juízo de alguém está sentado, tonando-se falso este mesmo juízo quando essa pessoa se levanta” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 4b 35). Para Aristóteles o critério para determinar a verdade ou falsidade de uma declaração é a correspondência entre o que é dito e a o que é de fato, “pois é pelo fato de a coisa ser ou não ser que o juízo é verdadeiro ou falso (...)” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 4b 5-10), e nessa correspondência o fato tem prioridade sobre o que é dito, pois é a declaração que deve corresponder aos fatos e não o contrário, “de fato o juízo de que alguém está sentado permanece o mesmo e é porque a coisa muda que ele se torna ora verdadeiro ora falso” (ARISTÓTELES: 2000, 5, 4a 35).

A tese de que a verdade da proposição é sua correspondência à realidade, implica que não há identidade (sinonímia) entre pensamento e realidade, e segundo Aristóteles realmente não há, o que de fato existe é uma relação de semelhança (homonímia) entre o pensamento e a realidade. Segundo Aristóteles as coisas escritas (*graphomena*) simbolizam as coisas ditas (*legomena*), assim como as coisas ditas significam as coisas na alma (*pathometa*) e as coisas na alma por sua vez se assemelham as coisas na realidade (*pragmata*), os fatos³⁰. Conseqüentemente existe uma relação de semelhança (mas não de identidade) entre as palavras e as coisas em Aristóteles. A linguagem (escrita ou falada) simboliza o real, “o símbolo não toma o lugar da coisa, já que não há semelhança completa, ele exprime tanto ligação como distância” (OLIVEIRA: 2006, pág. 29).

É na proposição (combinação de categorias) assertiva que há verdade ou falsidade, e é somente esse tipo de proposição que para Aristóteles nos interessa analisar para definirmos o critério da verdade ou falsidade do que é declarado,

30 “Assim, pois, o que há no som são símbolos das afecções que há na alma, e a escrita é símbolo do que há no som. E assim como as letras não são as mesmas para todos, tampouco os sons são os mesmos. Agora, aquilo que essas coisas são signos primordialmente, as afecções da alma, são as mesmas para todos, e aquilo que estes sons se assemelham, as coisas, também são as mesmas” (ARISTÓTELES: 1995, 1, 16a 5). (“Así, pues, lo <que hay> en el sonido son símbolos de las afecciones <que hay> en el alma, y la escritura <es símbolo> de lo <que hay> en el sonido. Y, [5] así como las letras no son las mismas para todos, tampoco los sonidos son los mismos. Ahora bien, aquello de lo que esas cosas son signos primordialmente, las afecciones del alma, <son> las mismas para todos, y aquello de lo que éstas son semejanzas, las cosas, también <son> las mismas” (ARISTÓTELES: 1995, 1, 16a 5).)

nem toda declaração é assertiva, mas somente aquela em que ocorre a verdade ou falsidade; e não é sempre que acontece, por exemplo, a oração é uma afirmação, mas não é nem verdadeira nem falsa. Deixemos, portanto, de lado essas outras - já que seu exame é mais próprio da retórica ou da poética - pois o objeto deste estudo é a declaração assertiva (ARISTÓTELES: 1995, 4, 17A 25)³¹.

Por exemplo, a proposição “a cadeira é de madeira”, é uma proposição assertiva, e declara uma sentença afirmativa, “isto é X”, e o critério para determinar se a cadeira é de madeira é a correspondência entre a proposição e a cadeira de fato, se ela é ou não é de madeira, se a cadeira em questão for de madeira a proposição é verdadeira, mas se pelo contrário não for de madeira, a proposição é falsa.

É somente devido à semelhança (*homonímia*) entre o que é dito ou escrito e as coisas como elas de fato são que podemos ter como critério de verdade a correspondência, caso não houvesse essa semelhança seria impossível determinar quais proposições são verdadeiras e quais são falsas, pois segundo Aristóteles apesar das coisas escritas e ditas serem distintas entre os vários povos (a diferença entre as línguas), “aquilo que as coisas são signos primordialmente, as afecções da alma, são as mesmas para todos, e aquilo que estes sons se assemelham, as coisas, também são as mesmas” (ARISTÓTELES: 1995, 1, 16a 5)³². Os fatos são os mesmos para todos, portanto o critério adequado para determinar a falsidade ou verdade de toda proposição assertiva.

6 CONCLUSÃO

Segundo Lucas Angioni “por predicação, entende-se o enunciado que (1) possui a forma ‘S é P’ ou alguma forma equivalente e redutível àquela, (2) pretende reportar-se a fatos dados no mundo e, assim, apresenta-se como pretensão de constatação ou registro desses fatos – o que, como veremos, consiste em dizer que ela é uma pretensão de verdade” (ANGIONI: 2006, pág. 17). Dito isto podemos concluir que Aristóteles estabelece nos capítulos dos livros abordados tanto o *princípio da composicionalidade* quanto a *teoria correspondencial da verdade*.

31 “no todo enunciado es assertivo sino <sólo> aquel en que se da la verdad o la falsedad: y no en todos se da, v.g.: la plegaria es un enunciado, pero no es verdadero ni falso. Dejemos, pues, de lado esos otros —ya que su examen es más propio de la retórica o de la poética—, ya que <el objeto> del presente estudio es el <enunciado> asertivo.” (ARISTÓTELES: 1995, 4, 17A 25)

32 “aquello de lo que esas cosas son signos primordialmente, las afeciones del ‘alma, <son> las mismas para todos, y aquello de lo que éstas son semejanzas, las cosas, también <son> las mismas” (ARISTÓTELES: 1995, 1, 16a 5).

No *Das Categorías* Aristóteles afirmou que das coisas que são dizemos por composição ou sem composição. As coisas ditas sem composição são as categorias, por sua vez as coisas ditas por composição constitui uma proposição. Dito isto é evidente que no *Das Categorías* Aristóteles decompôs as preposições nos seus elementos mais fundamentais, e dessa decomposição das preposições resultaram as categorias, os predicados. A verdade ou falsidade não está nas categorias isoladamente, mas na sua composição, por conseguinte, conhecer é predicar, isto é, combinar categorias. Esse é o *princípio da composicionalidade*, que afirma que o significado da proposição resulta da combinação do significado dos termos, que é uma composição de categorias.

Mas nem todas as proposições dizem o que as coisas são enquanto são, mas apenas as proposições assertóricas, que são as proposições que afirmam ou negam algo de algo, desse modo o livro *Da Interpretação* trata unicamente das proposições assertóricas, declarativas, e não das proposições poéticas ou retóricas, o que significa dizer que apenas o *logos apofântico* é objeto da lógica, pois somente ele tem, segundo Aristóteles, valor semântico. Cito:

(...) é a teoria dos enunciados cuja função essencial é constatar estados de coisas, ou seja, os enunciados que se caracterizam pela pretensão de verdade. Aristóteles chama tais enunciados que pretende declarar ou mostrar um estado de coisas, ou seja, um enunciado que se define essencialmente pelo propósito de constatar uma situação dada no mundo. Se a situação proposta no enunciado realmente se apresenta no mundo, o enunciado é verdadeiro. Se a situação proposta no enunciado não se apresenta no mundo, o enunciado é falso (ANGIONI: 2006, pág. 20).

A proposição assertórica é denotativa, diz o que as coisas são, afirmando ou negando algo de algo, ou seja, diz algo a respeito de algo (*leigen tí katá tinos*). O critério para determinar se o que foi declarado é verdadeiro ou falso é a *correspondência* entre o que foi dito e o que de fato é, o que é possível porque as coisas ditas e escritas são semelhantes as coisas de fato, consequentemente a correspondência é o critério da verdade. Essa é a *teoria correspondencial* da verdade, segundo a qual uma proposição é verdadeira se e somente se corresponde à realidade de fato.

REFERÊNCIA

ANGIONE, Lucas. *Introdução à Teoria da Predicação em Aristóteles*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

ARISTÓTELES. **Das Categorias**. Introdução, tradução e notas de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. **Segundos Analíticos, Livro I**. Clássicos da Filosofia: Cadernos de tradução n° 07. Tradução, introdução e notas de Lucas Angioni. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

_____. Sobre la Interpretación. In.: **Tratados de Lógica (Órganon)**. Introducción, traducciones y notas de Miguel Candel Sanmartín. Madrid: Editorial Gredos, 1995.

OLIVEIRA, Manfredo. **Aristóteles: a Linguagem enquanto Símbolo do Real**. In.: Reviravolta Linguístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Grega e romana volume IV: Aristóteles**. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SOBRE O AUTOR

John Karley de Sousa Aquino

Mestrando no programa de pós-graduação em Filosofia da UFC. Bolsista da CAPES.

Contato: johnksousa@gmail.com

A QUALIDADE DO ATENDIMENTO AO CLIENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IES: UM ESTUDO DE CASO

Sylmara Teixeira Martins
Valter de Souza Pinho
Marcos James Chaves Bessa
Stânia Nágila V. Carneiro
Daniel Paiva Mendes

RESUMO

Com o avanço da tecnologia e o expressivo aumento da concorrência, as organizações têm buscado cada vez mais encontrar maneiras de oferecer, não só produtos e serviços, como, principalmente, um atendimento de qualidade. Assim, a qualidade no atendimento ao cliente é algo essencial para as organizações que buscam obter bons resultados através da satisfação e da fidelização de seus clientes/consumidores. Apresente pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa de campo, tendo como objetivo avaliar o nível da satisfação dos clientes de uma Instituição de Ensino Superior localizada no Município de Quixadá-CE. A coleta de dados foi realizada, utilizando-se de um questionário de caráter quanti-qualitativo. A apresentação dos resultados foi feita por meio da utilização de gráficos que possibilitaram uma melhor descrição e compreensão dos resultados obtidos. Assim, pôde-se concluir que a maioria dos clientes da IES pesquisada estão insatisfeitos com a qualidade do atendimento oferecido pela referida instituição e que os fatores que levaram a essa falta de qualidade são oriundos da ausência de capacitação e de motivação dos funcionários da IES. A pesquisa também mostrou que este problema de qualidade no atendimento poderia ser solucionado com a fixação de uma política de motivação, envolvendo ações como: a implantação de plano de cargos e salários, a disponibilização de benefícios e a oferta de treinamento para os funcionários, que seriam as melhores maneiras para solucionar esse problema com a qualidade do atendimento.

Palavras-chave: Qualidade. Atendimento ao Cliente. Fidelização. Satisfação.

ABSTRACT

With the technology advance and the expressive competition increase, the organizations have more and more sought to find manners to offer, not only products and services, as, principally, a quality customer service. This way the quality in customer service is something essential to the organizations that seek to obtain good results through the customer satisfaction and loyalty of their consumers. The present research was characterized as a field research, aiming to evaluate the customer satisfaction level from a higher education Institution localized in Quixadá Town CE. The data collect was realized using a quantity-qualitative character questionnaire. The results presentation was realized through graphics that enable a better description and comprehension of the obtained results. This way, it could be concluded that the majority of the customers from the researched HLI is unsatisfied with the quality customer service offered by the referred HLI, and the factors that carry on to this lack of quality, are arising of the lack of motivation and capacity of the LHI servers and, this quality in customer service problem, could be solved with the deploying of a motivation politics involving actions as: a Career Plan and wages implantation, benefits availability and the training offer to

the servers, it would be the better manners to solve this quality customer service problem.

Keywords: Quality. Customer Service. Loyalty. Satisfaction.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia e o expressivo aumento da concorrência, as organizações estão percebendo a necessidade de buscar ferramentas que as auxiliem, frente aos mercados cada vez mais competitivos, na busca pela melhoria da qualidade do atendimento.

Essa percepção vem se mostrando presente na elaboração das estratégias a serem utilizadas pelas empresas. Dessa forma, as organizações têm-se revelado cada vez mais preocupadas em encontrar maneiras de oferecer, não só produtos e serviços, como, principalmente, um atendimento de qualidade. Concordando com tal afirmação, Porter (1991, p. 74) ressalta a importância desta carência: “as empresas precisam melhorar a forma de atendimento”, pois o cliente quando é bem atendido, volta e traz consigo outros clientes.

Aparentemente as organizações estão cada vez mais preocupadas com a qualidade no atendimento ao cliente. Kotler (1998) destaca que para tal atendimento necessário se faz o envolvimento de diversos tipos de atividades que podem facilitar a relação entre os clientes e os funcionários cuja prestação de serviços seja realizada de maneira eficaz.

Um texto, na Revista Pequenas Empresas e Grandes Negócios que tem como autor Kamarura (2013) que fez menção sobre a importância de conhecer o consumidor, relata que o atendimento se torna uma das armas mais indispensáveis na conquista de consumidores, buscando assim conhecer e identificar os desejos e as necessidades de cada cliente para que os clientes possam se sentir satisfeitos em ter suas necessidades e desejos atendidos. E com isso tanto a empresa quanto os clientes saem ganhando (KAMAKURA 2013).

Partindo da problemática de como a qualidade do atendimento ao cliente da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada está sendo avaliada por seus usuários, o presente trabalho verificou qual o nível de satisfação dos mesmos com relação aos serviços prestados pela Instituição pesquisada. Buscou ainda mostrar os fatores que influenciam na qualidade do atendimento e também traz a exposição, segundo a visão e a percepção dos alunos, das ações que estão sendo realizadas pela IES para melhorar sua qualidade do atendimento ao seu público.

Os resultados desta pesquisa mostram que os alunos/clientes da IES pesquisada encontram-se, em sua

maioria, insatisfeitos com a qualidade do atendimento prestado pela referida Instituição. Segundo os alunos, o possível problema dessa falta de qualidade no atendimento é causado pela inexistência de motivação dos funcionários e pela ausência de capacitação dos colaboradores. O público pesquisado destacou ainda que a IES não está realizando nenhuma ação para melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Assim, para um melhor entendimento com relação ao assunto deste trabalho, segue o referencial teórico onde são apresentados os conceitos e as características da qualidade do atendimento ao cliente, sendo que, logo em seguida, são mostrados os métodos da pesquisa, a coleta e a análise de dados e posteriormente a apresentação dos resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 QUALIDADE NO ATENDIMENTO AO CLIENTE: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Nos dias atuais, no meio organizacional e no mercado, muito se tem ouvido falar em qualidade do atendimento ao cliente. Com o intuito de entender claramente o que isso significa, a seguir, serão tratados separadamente os conceitos e definições de qualidade, atendimento e cliente, para que seja possível a plena compreensão do que, de fato, é a qualidade do atendimento ao usuário.

2.1.1 Qualidade, conceitos e princípios

Para entendermos o que é qualidade, vamos falar um pouco sobre seus princípios. Segundo Paladini (1995), o conceito de qualidade é antigo. A preocupação com a questão remonta às eras antigas, embora não houvesse, nesse período, uma ideia clara do que fosse qualidade. Nesse contexto, pode-se dividir a história da qualidade em seis períodos, que marcam preocupações bem definidas, e esforços notáveis em busca de melhores produtos, processos e serviços.

- 1º período - Antiguidade: caracterizada pela alta qualidade e padrões para artes em geral e arquitetura de extrema precisão na Grécia; em Roma, igualmente, destacam-se os modelos arquitetônicos, a notável qualidade em construções de alvenaria e a engenharia de estruturas (concretos espaços interiores, cidades, estradas e pontes).
- 2º período – Idade Média: caracterizada pelos padrões rudimentares da qualidade para bens e serviços e níveis básicos de desempenho da

mão-de-obra, tendo sido determinadas as condições gerais para o trabalho humano. Essa fase marca, ainda, a regulamentação de detalhes da manufatura.

- 3º período – de 1900 a 1930: caracterizado pelo advento da industrialização. O crescimento das organizações industriais e o desenvolvimento tecnológico geraram a necessidade de serem criados grupos de trabalhos para tarefas similares, iniciando a era dos supervisores industriais. Com o advento das organizações mais complexas, começou o trabalho dos supervisores que gerenciavam o processo com maior liberdade e poder de decisão. Surgem, então, os primeiros métodos de controle estatísticos da qualidade em empresas como a *Western Electric* e a *American Bell telephone Company*.
- 4º período – as décadas 30 e 40: caracterizadas pelo maior desenvolvimento da década de 30 com a crescente aplicação das técnicas de aceitação por amostragem, desenvolvidas pelo pessoal da *Western Electric* e disseminadas por todo o país (Estados Unidos) e exterior. Foi a Segunda Guerra que causou uma rápida expansão nas indústrias ligadas a armamentos, sendo nelas que se desenvolveram uma série de normas e padrões ligados à inspeção da qualidade.
- 5º período – os anos 50: caracterizados, na história da qualidade, como o período da solidificação e disseminação dos sistemas MIL-STD-105, MIL-STD-414 e H107/108, as mundialmente famosas tabelas que formulam planos de amostragem simples, dupla e múltipla para a avaliação da qualidade por atributos e variáveis e os planos de amostragem para a produção contínua.
- 6º período – os anos 60, 70 e 80: caracterizado pela extensão do conceito básico da qualidade para novas e abrangentes ampliações, não só do conceito em si, mas, principalmente, dos métodos e estratégias para viabilizar a produção da qualidade em bens e serviços (PALADINI, 1995).

Segundo Horovits (1993 apud COLOMBO; CARDIM, 2010, p. 104), qualidade consiste em um “nível de excelência que a empresa escolheu alcançar para satisfazer à sua clientela-alvo”. Ou seja, qualidade é um nível, uma meta onde se deseja chegar, para que a partir daí as organizações possam satisfazer os seus clientes.

Satisfação é a sensação de prazer ou desapontamento resultante da comparação entre o desempenho (ou resultado) percebido de um produto e as expectativas do comprador. Se o desempenho não alcançar as expectativas, o cliente ficará insatisfeito. Se alcançá-las, ele ficará satisfeito (KOTLER; KELLER, 2006, p. 142).

Chiavenato e Cerqueira Neto (2003 apud COLOMBO; CARDIM, 2010, p. 104), relatam que “a qualidade é composta pelo conjunto de características capazes de satisfazer [...] as necessidades, os procedimentos, os critérios e a maneira como as principais decisões são tomadas, comunicadas e conduzidas em todos os níveis da organização”. Assim, a qualidade configura-se como algo que envolve o atendimento de necessidades dos consumidores por meio de procedimentos a serem realizados, utilizando critérios de decisão com o objetivo de promover a satisfação da clientela. Para isso, as decisões deverão ser comunicadas a todos os níveis da organização.

Qualidade significa diferentes coisas para diferentes pessoas. Há quem diga que existem tantas definições para qualidade quantas pessoas existem para defini-la. Mas, de uma maneira geral, a maioria das pessoas concorda quanto a alguns aspectos:

- Qualidade é aquilo que me satisfaz;
- Está relacionada a um preço justo;
- Está relacionada a um produto que funciona corretamente;
- Está relacionada a um serviço prestado de forma a superar as expectativas de quem dele faz uso. (LUCINDA, 2010, p. 01).

Dessa forma, qualidade é algo modificável que, de acordo com a necessidade de cada pessoa, recebe uma definição, sendo que, geralmente o conceito de qualidade está relacionado à satisfação de desejos, à obtenção de algo a preço justo, ao funcionamento de determinado bem conforme o prometido e ao serviço que está ligado a este bem.

Apesar de se terem várias possíveis definições do que é qualidade, Queiroz (1995, p. 13) afirma que “definir o termo qualidade é uma tarefa difícil. Qualquer tentativa neste sentido enfocará apenas algumas de suas características, deixando outras possíveis abordagens. Qualidade depende, antes de tudo, do referencial pelo qual é observada. Ela é multifacetada e cada enfoque vai abordar apenas um de seus aspectos”. O que confirma os relatos anteriores que dispõem sobre qualidade como algo que possui inúmeras definições.

Então pode-se dizer que a qualidade está ligada a vários aspectos, onde todos estão puramente relacionados à satisfação do cliente, cada um com suas neces-

sidades ou preferências, e, de acordo com a aceitação dos consumidores, o produto e/ou o serviço passa a ter qualidade para os mesmos.

Para Karl Albrecht (1992 apud LAS CASAS, 1999, p. 16), qualidade “é a capacidade que uma experiência ou qualquer outro fator tenha para satisfazer uma necessidade, resolver um problema ou fornecer benefícios a alguém”. Sendo assim, diante dos vários conceitos citados acima, pode-se afirmar que qualidade nada mais é do que a realização dos desejos e/ou necessidades dos clientes quando os mesmos se fazem satisfeitos.

2.1.2 Conceitos e processos de atendimento ao cliente

Dando continuidade ao entendimento dos conceitos básicos relacionados à qualidade do atendimento ao cliente, Duarte (2009, p. 167) diz que atendimento “é a capacidade de suprir a necessidade do cliente, dispondo do produto por ele desejado e atendendo a esse desejo [...] o atendimento é responsabilidade da organização e efetiva-se com o oferecimento daquilo que o consumidor busca”. Com base nas definições de Duarte, tem-se que atendimento é o desejo realizado do cliente por parte da organização, no momento em que a mesma disponibiliza produtos e/ou serviços que atendam a esses desejos dos consumidores.

Nesse contexto, Dantas (2010, p. 34) relata que atendimento ao cliente “é a ponta de todo planejamento de Marketing, quer dizer, tudo que se planeja em termos de Marketing visa a um bom atendimento [...] ao atender bem, a empresa terá seus lucros garantidos pela satisfação das necessidades e anseios de sua clientela, com uma conseqüente imagem de seriedade e solidez junto a seu mercado”. Tomando como base este conceito, entende-se que atendimento ao cliente é uma variável importantíssima dentro da empresa, vista pelos empresários como uma parte essencial no planejamento da organização, garantindo assim a satisfação da clientela, ao mesmo tempo em que aumenta os lucros e o valor de mercado da empresa.

Atendimento é muito mais que receber ou receber clientes; é, segundo Dalledone (2008, p. 63), “uma combinação de rapidez, eficiência, distribuição, qualidade e custo do produto”. Atendimento é, sem dúvidas, um conjunto de coisas/ações necessárias dentro da empresa, para que o mesmo seja desenvolvido de forma qualificada e assim o cliente sinta-se satisfeito.

Nessa conjuntura, Marques (2006, p. 40) afirma que atendimento “é a forma como nos relacionamos com os clientes. É a maneira como os clientes são tratados quando precisam comprar de nós ou obter ajuda e informações”. Sendo assim, atendimento configura-se à

maneira como as empresas tratam seus clientes e como os ajudam a conseguir aquilo que desejam ou precisam.

Statdlober (2006, p. 10) fala que “um processo de atendimento independentemente do nível de detalhamento que tenha, apresenta sempre, obrigatoriamente, os seguintes elementos”:

- Solicitação ou necessidade inicial do cliente ou usuário;
- Tratamento ou processamento da solicitação ou necessidade;
- Retorno, solução, resposta ou “*feedback*”;
- Ação complementar (opcional: envio de mercadoria, assistência técnica, etc.);
- Elementos de controle do processo como regras e requisitos formalmente definidos (ibidem, p. 10).

Assim, atendimento são ações feitas dentro da organização com o intuito de haver um entendimento da necessidade do cliente e, com isso, buscar respostas rápidas para suas perguntas ou dúvidas e, se necessário, procurar resolver os problemas dos seus consumidores.

2.1.3 Conceitos de Cliente

Nesse cenário, o cliente, descrito por Marques (2006, p. 32) como sendo “a pessoa que compra produtos da empresa, para consumo próprio, ou para distribuí-los para consumidores finais”, torna-se o foco principal das empresas quando estas planejam implantar a cultura de atender, bem e com qualidade, os seus consumidores.

Ainda segundo Marques (2006), existem vários tipos de clientes, os quais citaremos a seguir:

a. Cliente externo: é aquele que sofre o impacto dos produtos e serviços que oferecemos e que não trabalha dentro da nossa organização;

b. Cliente da concorrência: são os clientes externos que não compram de nós, mas sim da nossa concorrência;

c. Cliente interno: Esse tipo de cliente, do ponto de vista empresarial, é tão importante quanto os outros dois, pois ele que faz acontecer ou não a excelência em serviços. São todas as pessoas que trabalham na nossa organização, influenciando o processo produtivo e de fornecimento de serviços;

d. Cliente pessoal: influenciam muito nossas vidas e nosso desempenho no trabalho. São as pessoas

1 **Feedback:** É a troca de observações sobre o desempenho no trabalho ou sobre comportamentos relacionados com o trabalho (NASCIMENTO, 2012, p. 140).

que amamos a esposa, o marido, os filhos, os amigos e todos aqueles que convivem conosco alimentando nossas necessidades emocionais e sociais (MARQUES, 2006, p. 32).

Assim, o tipo de cliente que se quer atingir molda a forma de atuação das empresas com vistas à atração, conquista e fidelização do mesmo. Sendo que, as empresas devem, também, definir o(s) tipo(s) de cliente(s) que deseja(m) atingir a fim de, a partir daí, estabelecer as estratégias necessárias para agradar e satisfazer os seus clientes.

Duarte (2009, p. 209), em seu conceito, fala que cliente é toda “pessoa física ou jurídica que realiza compra ou contrata um serviço [...] é ele quem determina o que vem a ser o negócio[...], pois, é o cliente, e só ele, que se dispendo a pagar por um artigo ou serviço, converte os recursos econômicos em riquezas, coisas e mercadorias”. Então, entende-se que o cliente é o responsável pelo crescimento da empresa/negócio, sendo ele a pessoa que compra os produtos ou serviços pelas empresas ofertados, fazendo com que aumentem os lucros e proporcionando que estas sejam bem sucedidas economicamente.

Segundo Meireles (2001, p. 25), os clientes “são a razão da sobrevivência da empresa, e, portanto, devem ser conquistados e preservados, devendo, para tal, ter suas expectativas atendidas e superadas”. Sendo assim, pode-se entender que os clientes são as pessoas que dão continuidade à existência da empresa e devem ser atendidos com qualidade; desse modo, ficam satisfeitos, para que a organização possa contar sempre com a fidelização dos mesmos e garantir o sucesso da empresa.

2.1.4 Conceitos de Qualidade no Atendimento ao Cliente

Após a explanação dos conceitos de qualidade, atendimento e cliente, acima descritos, pode-se então conceituar qualidade do atendimento ao cliente como um conjunto de ações desenvolvidas pelas empresas cujo objetivo principal é proporcionar o atendimento às necessidades e desejos dos consumidores por meio da oferta de produtos e serviços de qualidade que possibilitam a satisfação dos clientes.

Vale ressaltar que a qualidade do atendimento ao cliente deve ser algo a ser trabalhado e buscado constantemente dentro da organização, pois esta prática não pode se resumir apenas a um conjunto de tarefas ou uma lista do que se pode ou não fazer: é um modo de ser. (BEE; FRANCES, 2000, p. 12).

Tanto a empresa quanto o funcionário/atendente têm que se ater ao fato de que “o cliente atual não é

acomodado, procura a melhor empresa, aquela que satisfaz a sua necessidade, com preço, atendimento, variedade e etc.” (MARQUES, 2010, p. 30). Assim, cabe à empresa conscientizar-se e descobrir que:

- a. O primeiro cliente é o seu funcionário;
- b. O seu funcionário deve estar motivado em desempenhar as funções com carinho e dedicação;
- c. A empresa deve possuir um relacionamento harmonioso com todos os funcionários;
- d. Os encarregados (gerentes) devem tratar de forma humana os funcionários, pois eles são os amortecedores principais da empresa;
- e. Manter uma regularidade de funcionários, pois os funcionários despreparados e sem experiências levam problemas no atendimento;
- f. O preço competitivo, mesmo reduzindo sua margem de lucro é mais vantagens, porque o capital de giro tira esta diferença;
- g. Agradar o cliente com promoções, ou formas diferenciadas que atrai o mesmo (MARQUES, 2010, p. 30-31).

Após conhecer e pôr em prática esses ensinamentos, a empresa estará agradando e fidelizando tanto os clientes internos como os externos. Em contrapartida a todas essas iniciativas da empresa, o funcionário deve desenvolver e/ou aprimorar as seguintes características, para que o mesmo possa dar ao cliente um atendimento de primeira classe.

a. Ser treinado: o funcionário deve estar motivado pela empresa com oportunidades em aprender coisas novas, participar de cursos, conhecer o produto que trabalha. Com isso possibilita atender muito melhor o cliente, pois ele conhece aquilo que está oferecendo ou podendo oferecer para todas as pessoas;

b. Ser comunicativo: o funcionário deve comunicar-se muito bem, pois a primazia mais importante para o desempenho do funcionário perante o cliente é saber se comunicar, é saber colocar bem as frases para não acontecer algum extravio ou mesmo algum erro que possa agravar a empresa e o andamento da mesma;

c. Ter boa aparência: a aparência é primordial para o bom relacionamento entre o funcionário e o cliente, pois muitas vezes conseguem realizar um bom negócio, ou também perder uma boa venda (MARQUES, 2010, p. 33-34).

Com base nos relatos anteriores, quanto às iniciativas da empresa e do funcionário, faz-se necessária a existência de uma relação ganha-ganha onde ambos, empresa e funcionário, conheçam e desempenhem as suas funções de forma eficiente para assim, ser possí-

vel a disponibilização aos clientes de um atendimento de qualidade.

Ainda sobre os conceitos acima expostos, entende-se que a qualidade no atendimento ao cliente é um dos principais focos dentro das organizações, pois está ligada inteiramente à satisfação dos seus consumidores que, por sua vez, são os responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento da mesma, e, para que estes se sintam satisfeitos, a empresa precisa atender com seriedade, compromisso e zelo a todas as expectativas e necessidades da clientela, deixando-a segura dos produtos ou serviços que estão recebendo, e assim obtendo a sua fidelização.

Cabe ainda relatar que, nos dias atuais, com o aumento da globalização e da concorrência, as organizações estão cada vez mais expostas às exigências dos clientes, sendo uma das principais cobranças por parte dos consumidores a qualidade do atendimento, por sua vez, um dos fatores que proporcionam o ganho ou a perda de clientes, pois se a empresa não satisfaz os seus consumidores com atendimento de qualidade, estes irão a outras organizações, para que estas os satisfaçam. Assim, Dalledonne (2008, p. 63) complementa que “a busca pela satisfação do cliente seja no balcão, pelo telefone ou em atendimentos virtuais é hoje pala de ordem de dez entre dez empresas que querem um lugar ao sol no mercado”.

Conforme SENAC (2005), qualidade no atendimento ao cliente representa alguma coisa bem sucedida, bem projetada, bem elaborada, bem organizada, bem administrada, bem feita, bem apresentada, que atende a determinadas especificações, constituindo ainda um conjunto de características capazes de atender e satisfazer às necessidades explícitas e implícitas de produtores, prestadores de serviços e clientes.

Contudo, é possível entender que a qualidade no atendimento ao cliente é algo essencial dentro das organizações que visam a obter bons resultados diante dos consumidores. Dessa forma, é necessário que a empresa e todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com o atendimento ao cliente, não só conheçam e entendam o significado de qualidade, como também saibam pôr em prática os seus conceitos e conhecimentos.

Neste contexto, a qualidade do atendimento ao cliente configura-se como algo que é importante tanto para a organização, quanto para os seus consumidores, pois se o cliente é bem atendido ele provavelmente divulgará/repassará boas informações sobre a empresa para os demais consumidores, havendo assim, a possibilidade de se desenvolverem tendências que possibilitarão o aumento da clientela da empresa.

2.3 HISTÓRICO DA IES QUE SERÁ PESQUISADA: O ESTUDO DE CASO

A Instituição de Ensino Superior - IES pesquisada é uma instituição particular que atua há nove anos no mercado quixadaense. Apresentou a oferta de cursos no ano de 2003, iniciando no primeiro semestre do ano de 2004. Tem como visão “ser referência em ensino superior, contribuindo com o desenvolvimento sustentável e a transformação social na região do Sertão Central”. E sua missão é “promover uma educação superior à luz dos valores cristãos, éticos e humanos de forma inovadora e sustentável”.

A Instituição tem um perfil religioso e seus princípios são pautados na responsabilidade social e ambiental, no respeito, na dignidade, na integração de ensino, pesquisa e extensão e na construção do conhecimento a serviço do homem. Apresenta como valores: o respeito aos discentes; a prioridade ao caráter pluralista e democrático; a tolerância e a liberdade religiosa; o respeito aos ensinamentos da Igreja Católica e à ética cristã; a verdade, a fraternidade e a cordialidade nas relações e o comprometimento com a sustentabilidade institucional.

Destaca-se, atualmente, como umas das melhores IES do sertão central cearense com a oferta de 17 cursos de graduação e 12 de pós-graduação. Conta com uma biblioteca climatizada, com grande acervo de livros atualizados, laboratórios de saúde, engenharia e informática, complexo poliesportivo, complexo odontológico, clínica de atendimento psicológico, fisioterápico, núcleo de práticas jurídicas e uma grande área verde. A referida Instituição atende a um público de mais de 2.000 (dois mil) alunos; para isso, conta com o apoio de aproximadamente 200 (duzentos) professores, segundo dados disponíveis no site da Instituição, sendo 82% (oitenta e dois por cento) formados por Mestres e Doutores e 185 (cento e oitenta e cinco) funcionários para melhor atender aos acadêmicos, como também à população quixadaense e às cidades circunvizinhas.

A sua implantação causou um grande desenvolvimento econômico regional, aumentando assim o consumo de produtos no comércio local, havendo também um enorme avanço nas construções civis em virtude do aumento da demanda/procura por imóveis, gerada pelo aumento populacional, resultado da vinda de pessoas de outros municípios para estudarem na Instituição.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa configurou-se como uma pesquisa de campo, definido por Marconi e Lakatos (2010, p. 169) como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou uma hipóte-

se, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”, de caráter quanti-qualitativa que, de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 269), caracteriza-se pelo emprego da coleta de informações numéricas quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, como também procura analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Tendo sido realizada junto ao público pesquisado, com vistas à exposição do nível de satisfação dos clientes com relação aos serviços prestados pela IES pesquisada.

Apresentou-se também como estudo de caso, definido este por Gil (2006, p. 54), como “uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Sendo que trabalhou unicamente com o caso da Instituição pesquisada.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, localizada no município de Quixadá, Sertão Central do estado do Ceará – Brasil, e teve como população um total de 2.345 alunos, dos cursos de graduação em andamento da instituição pesquisada, sendo que, a seleção destes alunos foi realizada aleatoriamente.

Assim, para a delimitação da amostra, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 147), consiste em “uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”, foi utilizada a seguinte fórmula estatística que, de acordo com Stevenson (1981), é a fórmula adequada para o cálculo do tamanho da amostra de uma população finita.

$$n = \frac{N.p.q.(z)^2}{p.q.(z)^2 + (N-1).e^2} \text{ (A)}$$

Onde:

- a) n = tamanho da amostra (o que desejo saber);
- b) z^2 = nível de confiança escolhido;
- c) p = percentagem com a qual o fenômeno se verifica;
- d) q = percentagem complementar ($100 - p$);
- e) e = erro máximo permitido;
- f) N = tamanho da população.

Para o cálculo da amostra, foi considerada a população N , de 2.345 alunos matriculados na IES pesquisada, no semestre 2013.1, tendo como erro máximo permitido de 5%. Sendo que o cálculo realizado para definição do total da amostra, encontra-se apresentado

na fórmula (B), conforme abaixo:

$$n = \frac{2345.0,5.0,5.(1,96)^2}{0,5.0,5.(1,96)^2 + (2345-1).0,05^2} \text{ (B)}$$

O valor n da amostra encontrado foi de 330 alunos.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, descrito por Marconi e Lakatos (2010, p. 184) como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, composto por perguntas fechadas de múltipla escolha que apresentaram uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

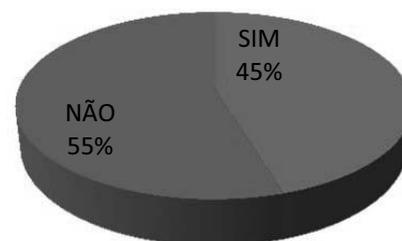
A análise dos dados foi realizada a partir da utilização de tabelas e gráficos que facilitaram a descrição dos resultados.

4 RESULTADOS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o nível de satisfação dos clientes com relação aos serviços prestados por uma Instituição de Ensino Superior – IES, localizada no município de Quixadá-CE.

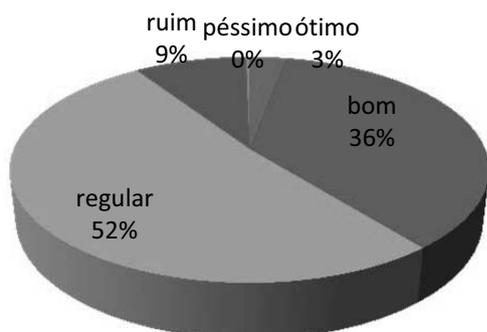
Dessa forma, os resultados estão apresentados a seguir por meio de gráficos ou tabelas para melhor compreensão, discussão e entendimento.

Gráfico 01 – Opinião dos Clientes Sobre sua Satisfação com Relação à Qualidade do Atendimento da IES Pesquisada



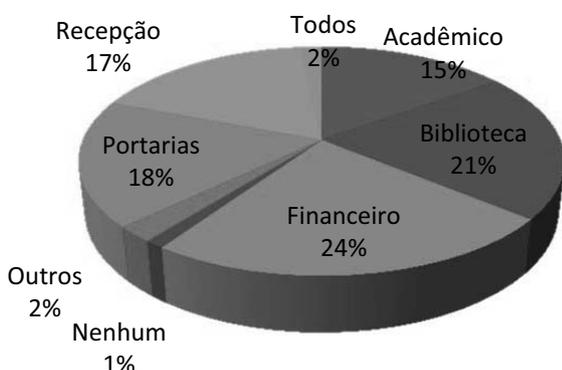
Conforme gráfico 01, a maioria dos clientes está insatisfeita com a qualidade do atendimento prestado pela IES pesquisada, tendo esta opção sido escolhida por 55% (cinquenta e cinco por cento) dos participantes da pesquisa.

Gráfico 02 – Grau de Satisfação com a Qualidade no Atendimento da IES Pesquisada



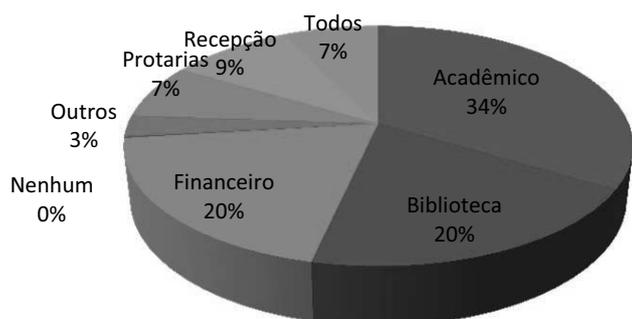
O gráfico 02 mostra que o grau de satisfação dos clientes da IES pesquisada está regular, visto que 52% (cinquenta e dois por cento) dos alunos que responderam à pesquisa escolheram esta opção como resposta.

Gráfico 03 – Setores que os Clientes Estão Mais Satisfeitos com a Qualidade do seu Atendimento



De acordo com o gráfico 03, o setor com o qual os clientes estão mais satisfeitos com a qualidade do atendimento é o financeiro, visto que 24% (vinte e quatro por cento) dos participantes da pesquisa marcaram ou citaram esse setor.

Gráfico 04 – Setores em que os Clientes Estão Mais Insatisfeitos com a Qualidade no Atendimento



Conforme o gráfico 04, o setor que está precisando de melhorias quanto à qualidade do atendimento é o acadêmico, tendo em vista que 35% (trinta e cinco por cento) dos alunos marcaram esta opção como resposta.

Gráfico 05 – Motivos geradores de falha na qualidade do atendimento



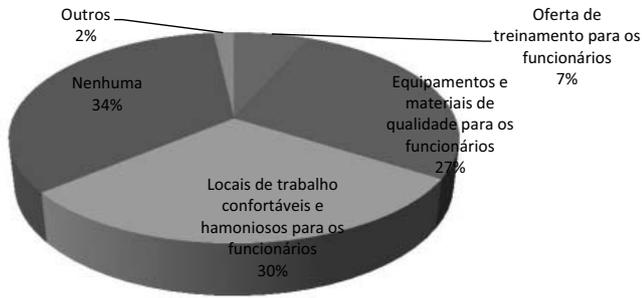
Como mostra o gráfico 05, na opinião dos participantes da pesquisa, a falta de motivação e de capacitação dos funcionários são os principais motivos que ocasionam as falhas na qualidade do atendimento da IES pesquisada, tendo em vista que ambos obtiveram o índice de 41% (quarenta e um por cento) de citação.

Gráfico 06 – Opinião dos Clientes Sobre o que Pode Ser Feito para Melhorar a Qualidade no Atendimento da IES Pesquisada



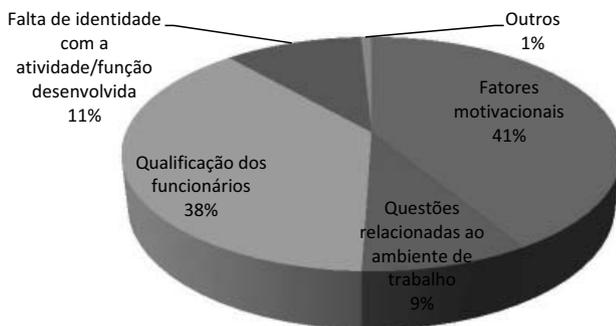
No gráfico 06, pode-se observar que os clientes acham que a implantação de uma política de motivação para os funcionários seria a melhor maneira para melhorar a qualidade no atendimento da IES, visto que esta opção obteve 47% (quarenta e sete por cento), ou seja, a maioria das respostas.

Gráfico 07 – Opinião dos Alunos Sobre Quais as Ações Estão Sendo Realizadas pela IES Pesquisada com vista à Melhoria da Qualidade no Atendimento ao Cliente



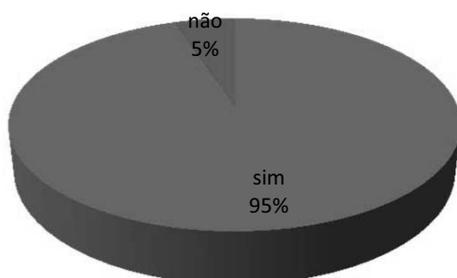
Como mostra o gráfico 07, na opinião dos alunos/clientes, nenhuma ação está sendo realizada/desenvolvida pela IES pesquisada, com 34%(trinta e quatro por cento) a opção “nenhuma” foi a mais escolhida.

Gráfico 08 – Fatores que Influenciam na Qualidade do Atendimento ao Cliente na IES Pesquisada



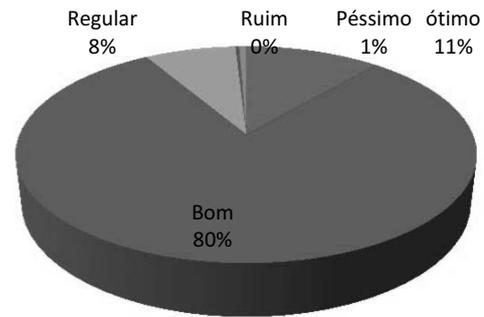
Conforme o gráfico 08, os fatores que mais influenciam na qualidade do atendimento, na opinião dos participantes da pesquisa, são os “fatores motivacionais”, tendo em vista que 41% (quarenta e um por cento) escolheram esta opção.

Gráfico 09 – Opinião dos Alunos com Relação à Reforma na Central de Atendimento da IES Pesquisada, se Trouxe Melhorias ou Não para Qualidade do Atendimento ao Cliente



No gráfico 09, vimos que 95% (noventa e cinco por cento) dos participantes escolheram sim como resposta, quando optaram pela opção que a reforma na IES pesquisada trouxe melhorias para a qualidade no atendimento.

Gráfico 10 – Grau de Satisfação com Relação à Reforma na IES Pesquisada



Conforme o gráfico 10, a reforma da IES teve boa aceitação pelos participantes da pesquisa, tendo em vista que 80%(oitenta por cento) deles classificaram como “bom” o seu grau de satisfação com relação a essa reforma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa possibilitam a conclusão de que a maioria dos clientes da IES pesquisada está insatisfeita com a qualidade do atendimento prestado, sendo que, essa insatisfação ocorre, principalmente, devido à falta de motivação e de capacitação dos funcionários. Mas apesar de ocorrer essa insatisfação, por parte dos clientes com relação à qualidade do atendimento, pôde-se perceber, de acordo com a pesquisa, que também houve pontos positivos na opinião dos alunos, como, por exemplo, a satisfação dos mesmos com relação à parte estrutural da IES pesquisada, como também a opinião dos clientes sobre o setor que se encontra com melhor satisfação no seu atendimento, que neste caso o financeiro foi o mais citado.

Nesse contexto, percebe-se que, devido à insatisfação da maioria dos clientes, a IES pesquisada poderá se prejudicar, pois na opinião dos mesmos não está sendo realizada nenhuma ação para que a qualidade do atendimento prestado aos clientes melhore. Isso poderá fazer com que os alunos sintam-se menos atraídos pela instituição, podendo até se reportarem a outras que ofereçam um melhor atendimento ao cliente.

Para os clientes, a implantação de uma política de motivação envolvendo ações como: a implantação de plano de cargos e salários, a disponibilização de benefícios (vale alimentação, auxílio creche, estacionamento, dentre outros) e a oferta de treinamento para os funcionários seriam as melhores maneiras para solucionar esse problema com a qualidade do atendimento, pois na visão dos alunos nenhuma ação está sendo desenvolvida pela IES para melhorar a qualidade do seu atendimento.

Essa falha, na qualidade dos serviços de atendimento ao cliente, prestados pela IES pesquisada, pode ocasionar a perda de clientes, sendo assim, é importante que a direção da instituição tenha um olhar voltado para a opinião do seu público, para que, a partir das sugestões de melhoria dos próprios alunos, a IES consiga alcançar um nível satisfatório de qualidade no atendimento ao cliente, que agrade ao seu público e, dessa forma, consiga fidelizá-los.

REFERÊNCIAS

BEE, Frances. **Fidelizar o cliente**. Tradução Edite Sciulli. São Paulo: Nobel, 2000. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. **Nos bastidores da educação brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

DALLEDONE, Jorge. **Gestão de serviços**: a chave do sucesso nos negócios. Rio de Janeiro: SENAC nacional, 2008. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

DANTAS, Edmundo Brandão. **Atendimento ao Público nas Organizações**: Quando o Marketing mostra a cara. Brasília: SENAC DF, 2010. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

DUARTE, Geraldo. **Dicionário de administração**. Fortaleza: Realce Editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KAMAKURA, D. **Importância de Conhecer o Consumidor**. Disponível em: <<http://revistapegn.globo.com/Revista/Common/0,,EMI128624-17172,00-A+IMPOR TANCIA+DE+CONHECER+O+CONSUMIDOR.html>>. Acesso em: 19 de nov. 2013.

KOTLER, Philip e KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Qualidade total em serviços**. São Paulo: Atlas, 1999.

LUCINDA, Marco Antônio. **Qualidade**: fundamentos e práticas para cursos de graduação. Rio de Janeiro:

Brasport, 2010. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

MAQUES, Fábio. **Guia Prático da Excelência em Serviços**: como conquistar clientes, aumentar os lucros e viver melhor. São Paulo: Nobel, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

MEIRELES, Manuel. **Sistemas Administrativos e Clientelistas**: Organizações com foco no cliente. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

NASCIMENTO, Eunice. **Comportamento Organizacional**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 18. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

QUEIROZ, Evodio Kaltenecker Retto. **Qualidade segundo Garvin**. São Paulo: Annablume, 1995. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

SENAC, DN. **Qualidade em prestação de serviços**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2005. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

STATDLOBER, Juliano. **Help-Desk e Sac com Qualidade**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>>.

SOBRE OS AUTORES

Sylmara Teixeira Martins

Graduada em Administração da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS.

Valter de Souza Pinho

Professor do Curso de Administração da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS; Mestre em Administração.

Marcos James Chaves Bessa

Professor do curso de Administração da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS; Mestre em Administração.

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Professora da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS – Doutora em Ciência da Educação.

Daniel Paiva Mendes

Professora da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS – Doutora em Ciência da Educação.

Engenharias

CATÓLICA DE QUIXADÁ

Walquíria Lemos de Almeida
Jefferson Aleff Bezerra Batista
Mateus Lima da Silva Ferreira
Morgana Rahysa B. Magalhães
Elisângela André da Silva Costa

RESUMO

O presente trabalho aborda a relação entre arquitetura e religiosidade no interior do Ceará, partindo da compreensão de que a religião sempre fez parte do cotidiano do povo brasileiro desde época da colônia, marcada pela inspiração da cultura europeia, associada aos princípios cristãos, suas crenças e costumes. A partir dessa influência, as edificações passaram a se construir como espaços simbólicos e intencionais que guardam sintonia com as aspirações de uma Igreja que mergulha cada vez mais intencionalmente no aspecto devocional e na oração. A arquitetura, assim, ganha um novo papel, o de despertar o lado espiritual que existe dentro de cada ser humano, tornando intensa a experiência do espaço e criando pontes entre o universo transcendente e o indivíduo. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é perceber como a arquitetura de igrejas e templos influencia a construção da fé das cidades do Interior do Ceará, com destaque para a relação entre os ambientes internos e externos e a dinâmica dos cultos religiosos. Para tanto, realizou-se um estudo de natureza exploratória, visando elencar através de registros fotográficos e observações elementos presentes nas igrejas e templos dos municípios de Icó, Iguatu, Milhã e Quixadá que interfiram na construção deste fenômeno. Utilizaram-se como referências teóricas os estudos de Lima (s/d), Alcântara (2008), Arruda (s/d), Morais (2010) e Assunção (2011). A partir da análise dos dados conclui-se que a arquitetura religiosa e seus elementos simbólicos têm forte influência na construção da identidade religiosa da população das cidades investigadas, mobilizando não só a dimensão da fé, mas estendendo-se a questões de natureza política, social e econômica.

Palavras-chave: Arquitetura. Religiosidade. Construção da Fé.

ABSTRACT

This paper discusses the relationship between architecture and religiosity in Ceará, starting from the understanding that religion has always been part of everyday in life of the Brazilian people since colonial times, marked by the inspiration of European culture, associated with Christian principles, beliefs and customs. From this influence, the buildings began to be constructed as symbolic and intentional spaces that keep tune with the aspirations of a Church which plunges ever more intentionally in the devotional aspect and prayer. The architecture thus gains a new role, awakening the spiritual side that exists within every human being, making the intense experience of space and creating bridges between the transcendent universe and the individual. In this sense, the objective of this work is to understand how the architecture of churches and temples influences the construction of the faith of the cities of the country towns of Ceará, with emphasis on the relationship between internal and external environments and the dynamics of religious cults. To this end, we performed a study of an exploratory nature,

aiming to list through photographic records and observations elements present in the churches and temples of municipalities Ico, Iguatu, Milhã and Quixadá. That interfere with construction of this phenomenon. Was used as theoretical references studies Lima (s / d), Alcantara (2008), Alvarez (s / d), Morais (2010) and Asuncion (2011). From the data analysis it is concluded that religious architecture and its symbolic elements have a strong influence on the construction of religious identity of the population of the investigated cities, mobilizing not only the dimension of faith, but extending to issues of political, social nature and economical.

Keywords: Architecture. Religiosity. Construction of the Faith.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a relação existente entre arquitetura e religiosidade no interior do Ceará, partindo da compreensão de que a religião sempre fez parte do cotidiano do povo brasileiro desde a época da colônia, marcada pela inspiração da cultura europeia, associada aos princípios cristãos, suas crenças e costumes. Enquanto parte integrante das pesquisas desenvolvidas sobre o olhar dos estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS), este trabalho se constitui como etapa inicial de uma pesquisa que visa um melhor entendimento acerca da construção da fé dos cristãos.

A arquitetura religiosa tem como finalidade elevar os corações dos fiéis a Deus, buscando neste sentido proporcionar uma atmosfera de contemplação e oração. A diversidade de igrejas existentes, suas linhas e formas, essa riqueza de detalhes e simbologias que o arquiteto consegue promover através do templo promove esse momento de aproximação do homem com o divino.

O objetivo geral estabelecido para esta pesquisa foi perceber como a arquitetura de igrejas e templos influencia a construção da fé das cidades do Interior do Ceará. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados se firmaram em pesquisas bibliográficas e documentais sobre a história da arte, bem como um levantamento fotográfico de Igrejas existentes nos municípios de Icó, Iguatu, Milhã e Quixadá. Quanto à forma de abordagem dos dados coletados, nos apoiamos na pesquisa qualitativa, tomando os ambientes estudados como fonte privilegiada de análise de dados e construção de conhecimentos.

Os resultados apontam que a arquitetura religiosa e seus elementos simbólicos têm forte influência na construção da identidade religiosa da população das cidades investigadas, mobilizando não só a dimensão da

fé, mas estendendo-se a questões de natureza política, social e econômica.

2 A INFLUÊNCIA DA EUROPA NA ARQUITETURA RELIGIOSA BRASILEIRA E NA CONSTRUÇÃO DAS CIDADES

As obras sacras no Brasil têm uma linhagem antiga que vem desde o surgimento das primeiras missões religiosas da Igreja Católica, vinculadas aos jesuítas, carmelitas e franciscanos, que tinham em seus grupos arquitetos construtores tradicionais que, por sua vez, introduziram a religião católica aos índios. Como a Igreja Católica no período colonial exercia um papel de autoridade na sociedade, tinha grandes influências sobre a população. Tal influência se constitui como fator determinante da construção identitária do povo brasileiro, expressa nos dias atuais tanto pelo vultoso número de fiéis declarados no Brasil, quanto pela grande quantidade de edificações existentes (ARRUDA, 1950).

Durante o período de colonização, o primeiro passo dos jesuítas ao chegar a uma aldeia para iniciar a evangelização dos nativos era implementar um templo religioso para, a partir disso, começar as atividades religiosas. Após essa implementação se iniciava o processo de distribuição estrutural do restante da aldeia. Assim, podemos afirmar que as ordens religiosas se tornaram grande influência tanto para o desenvolvimento do aldeamento dos índios, quanto para a transformação desse aldeamento em espaço urbano organizado.

Com a chegada dos colonizadores, a disposição da malha estrutural mudou completamente, pois a construção do espaço religioso era sempre localizada no centro da aldeia e o restante dos prédios eram dispostos ao redor dessa construção, de forma que sempre a escola jesuíta e a residência dos padres ficasse localizada bem próxima da igreja e à frente do templo tivesse sempre um espaço amplo e limpo que servisse de apoio para a população. Esse espaço era o terreiro da igreja, fato muito comum até hoje em vilarejos. Com o desenvolver da malha, esse terreiro foi transformado em praça e essa praça acaba não servindo somente de apoio para a igreja, mas sim para toda a cidade.

Em um segundo momento, a Catedral vai ser o edifício que mais se destaca, possuindo, inclusive, como já foi visto, um espaço ao ar livre complementar, que é a praça, onde está inserida de várias formas, relacionando a verticalidade do edifício com a horizontalidade da praça, além dos espaços fechados em seu interior, com o espaço aberto do exterior, o qual utiliza tanto como extensão daquele como também na forma de controle sobre a população que aí se reúne (COELHO, 1977, p. 17).

O templo religioso torna-se a construção mais importante das cidades, sendo localizada sempre no centro e se constituindo como ponto de apoio para a população e para as outras construções. Portanto, é possível notar a importância da influência das ordens religiosas neste processo, pois muitas vezes a implantação de uma capela em um terreno qualquer, na grande maioria das vezes, deu origem às aldeias e vilas que com o passar do tempo e o crescimento da população se tornaram cidades, onde as antigas capelas se transformaram em igreja matriz (ASSUNÇÃO, 2012).

No Sertão Central, encontramos belíssimas obras nos estilos barroco, eclético e também moderno. É possível o quanto os edifícios existentes proporcionam ao ser humano a transição entre a realidade e o momento divino.

Considerando tais elementos, é necessária a compreensão de que o arquiteto, no seu processo de formação e exercício profissional, precisa ter um olhar da tradição, na simbologia e na modernidade, de forma que suas obras não sejam apenas belas, mas passem para o homem o verdadeiro significado de um lugar sagrado, que o aproxime de Deus.

[...] O Edifício eclesial é metáfora da consciência que a Igreja tem de si e, por ser lugar mistagógico, é consciência para si. Em sua casa a Igreja se reconhece, contempla seu mistério que não é outro que o mistério de Cristo. É lugar anamnético, onde passado, presente e futuro se encontram [...]. (MORAIS, s/d)

Quando falamos em espaço celebrativo, estamos tratando de um todo que exerce enorme influência sobre o comportamento humano acerca do que se crê. Elaborado e definido pelo homem, esse espaço tende a envolvê-lo com suas próprias características (ALCÂNTARA, 2008).

A celebração não pode fugir dessa realidade. A fé religiosa de um povo e o nível de participação dos fiéis estão, de certa forma, ligados pelo marco no qual se desenrola a celebração. Podemos perceber que embora as Catedrais, as Igrejas Românicas e os Templos terem em comum a finalidade de serem destinadas ao culto, todas possuem características e aspectos diferentes e pessoais, que seguem um determinado estilo, forma ou gosto artístico.

O espaço celebrativo de uma comunidade é, na verdade, a união de diferentes espaços que formam o ambiente litúrgico total. Quando se fala em ambiente litúrgico, devemos levar em consideração tudo o que esse lugar contém: arte, arquitetura e todos os objetos que se encontram ao redor, seja fora ou dentro do edifício. A arte é personificação da palavra, enquanto a palavra nos revela e explica a imagem. O catecismo da Igreja Católica, afirma: "A iconografia cristã transcreve pela imagem a mensagem evangélica que a Sagrada

Escritura transmite pela palavra. Imagem e palavra iluminam-se mutuamente" (CIC, 2004. p.1160).

3 O EDIFÍCIO PARA O CULTO

Após o século IV, as igrejas foram tomando forma basilical, não tendo bancos. Isso facilitava a mobilização da assembleia durante o culto religioso, podendo mover-se para mais próximo do altar durante a liturgia eucarística. Havia uma espécie de grande salão para a realização do culto religioso. Quando os bancos começaram a ser usados, a igreja se tornou mais comprida e como consequência mais estreita, havendo assim uma alteração na planta das igrejas (LIMA, s/d). Nos dias atuais, o objetivo da planta arquitetônica de uma igreja é ser canal da extensão comunitária do povo de Deus e suas ações eucarísticas.

As novas edificações, sobretudo as circulares, quadradas ou em formas mais abstratas prestam-se à dinâmica da celebração litúrgica reformada, onde os assentos da assembleia estão posicionados em um lugar estratégico para o melhor entendimento e aproveitamento da celebração eucarística. Esta disposição reforça a ideia de que o templo religioso não é um monumento artístico com outras finalidades que fujam do âmbito religioso e litúrgico, e sim um lugar propício à oração e meditação.

De acordo com Lima (s/d, p.10) "O edifício deve suscitar a fé dos fiéis e ser um sinal sensível de sacralidade." Dentro desse contexto, os fiéis que se reúnem para a Missa, constituem uma assembleia orgânica¹, que exerce funções e ações de vários tipos, daí a importância da posição do edifício, que ofereça uma melhor visão da assembleia reunida e disposição para os elementos da celebração litúrgica. Só assim, todos poderão participar e servir no culto de forma correta e organizada.

O sacerdote, diácono e os demais ministros tomam lugar no presbitério. É lá onde são preparadas as cadeiras dos concelebrantes.

Para conseguir vivenciar e repassar a sacralidade essencial das igrejas católicas, o arquiteto deve utilizar de todos os elementos construtivos que estão a sua mercê, como pedra, madeira, tijolo, mosaico, pintura, vidro, para que através da fusão desses elementos os fiéis se elevem até Deus.

Para os católicos, a igreja não é somente o espaço para as práticas de sentimentos e emoções, mas o local onde eles encontram verdadeiramente a presença real de Cristo na Eucaristia. A arquitetura sacra tem por finalidade, encarnar essa presença, fazendo assim que

¹ Assembleia orgânica: significa ser flexível, ou seja, atuante, participativa. Visa abranger os diversos aspectos de um determinado grupo.

cada obra seja única e significativa (LIMA, s/d).

Outro elemento de suma importância para a ambientação litúrgica é a luz, que não serve apenas para clarear os lugares, mas, se bem posicionada pode embelezar o edifício, criando assim uma atmosfera propícia à contemplação e oração. A luminosidade é um ponto importante para se conseguir o realce do sagrado.

A igreja do futuro deve ser alegre e acolhedora, causar emoções, não porque está coberta de enfeites, mas porque exprime a presença de Deus que se faz presente na Eucaristia, oferecendo a força espiritual necessária para a caminhada dos fiéis.

4 DISPOSIÇÃO DO ESPAÇO CELEBRATIVO (PRESBITÉRIO) E O LUGAR DOS FIÉIS

4.1 O ALTAR

O altar é o centro da Igreja, segundo o Catecismo da Igreja Católica (nº1182). É o lugar onde acontece o sacrifício da cruz. É a mesa do Senhor onde é oferecido o banquete pascal. Sobre o altar é oferecido o pão e o vinho que, após a transubstancial, se tornarão corpo e sangue de Cristo. O altar não é um móvel e sim um símbolo.

Seu objetivo é único, não podendo exercer outra função durante o culto religioso. Costumava-se dizer que o altar tem a forma retangular simbolizando que a palavra de Deus é proferida para todos os lados e vertentes possíveis.

O altar deve ser fisicamente localizado perto da assembleia, deixando o espaço ao movimento livre e voluntário para que haja uma perfeita sincronia entre os fiéis e o mistério pascal. Deve-se evitar o uso de grades ou outros tipos de barreiras que separem os fiéis do altar.

Existem diversos tipos de elementos necessários para realçar o altar e o tornar celebrativo e propício ao caráter de mesa festiva. Isso pode ser conseguido através de tapetes ou o material usado no piso onde se encontra o altar, ou então todo o presbitero.

O altar, segundo Lima (s/d) segue algumas características essenciais e secundárias que devem ser estudadas.

Características essenciais:

1. Ocupar um lugar importante no edifício para que seja o centro da atenção da assembleia durante o culto religioso;
2. Ser único, dedicado exclusivamente a Deus;
3. Não conter imagens nem relíquias sobre sua superfície.

Características secundárias:

1. Estar fixado no edifício;
2. Estar consagrado;
3. Ser de pedra natural, ou material sólido e resistente e artisticamente trabalhado;
4. Estar edificado sobre o sepulcro de mártires ou de santos, ou conter na sua parte inferior essas relíquias.

Sobre o altar é colocada apenas a toalha festiva. Os círios são colocados em cima do altar juntamente com as donzelas ou candelabros altos. Os padres dizem que o altar significa Cristo, por isso merece honra e respeito durante o desenrolar da celebração eucarística e fora dela.

4.2 O AMBÃO

O espaço onde é proclamada a palavra na celebração eucarística é conhecido como ambão. Nele se coloca o Lecionário (o livro que contém todas as leituras para a Missa) e também se encontra o Evangeliário (livro normalmente trabalhado com metal e pedras preciosas que contém todas as leituras do Evangelho). Deve haver somente um ambão na igreja, por consideração a importância da proclamação da Palavra de Deus. Se houver a necessidade de um "pódio" para o comentarista, esse deve ser simples para que não concorra com o ambão (nem no estilo ou em seu material) e que seja colocado no lado simetricamente oposto (LIMA, s/d).

O local do ambão deve ser elevado, para que se tenha uma melhor atenção e visualidade durante o momento da liturgia da Palavra. Como vimos em outros momentos, o ambão não é apenas um objeto e sim um símbolo riquíssimo dentro do contexto litúrgico. Sua escolha deve ser feita para que os fiéis possam escutar o leitor e também focalizá-lo. Seu espaço é reservado para as leituras, à homilia (reflexão do sacerdote sobre o evangelho do dia) e à oração dos fiéis, não sendo prevista a sua utilização para socialização de avisos, direcionamentos e mensagens, pois essas devem ser feitas no pódio.

4.3 A SEDE

A sede, por sua localização e o seu material construtivo, deve permitir que o celebrante mostre-se como presidente da comunidade dos fiéis, evitando parecer um trono. Assim como o altar e o ambão, a sede não é meramente funcional, mas um lugar simbólico. Os assentos dos outros ministros ou concelebrantes devem se distinguir da sede que deve ser única.

De acordo com a estrutura física de cada igreja a sede deve ser posicionada de modo que possa ser vista

pelos fiéis. Por isso, deve ser elevada e destacada. Mas jamais, afastada da assembleia (LIMA, s/d).

4.4 O LUGAR DOS FIÉIS

Não se pode falar do espaço celebrativo sem incluir o lugar dos fiéis. A forma desse lugar tem a maior influência sobre a forma exterior da igreja, que tem como quesito fundamental que “seja feito de tal modo que constitua como uma imagem de assembleia reunida” (OGMR, p. 257). O objetivo principal dessa reunião é a celebração eucarística, na qual o propósito dos fiéis é comungar dessa realidade divina. O edifício deve refletir essa realidade, significando que a assembleia poderá estar diante ou dos lados dele, segundo a forma e o lugar que foram pensados e projetados.

A articulação entre os espaços internos e externos das igrejas e templos colabora para a construção da fé e para o desenvolvimento de questões a ela relacionadas que envolvem as dimensões social, econômica e política.

Despertar o ser espiritual que existe dentro do homem é, com certeza, a maior característica dos templos. Porém inconscientemente a igreja movimenta a sociedade como um todo, espiritual, social, econômica e politicamente, trazendo turistas para a cidade, movimentando, assim, lojas, restaurantes, pousadas e hotéis, enfim possibilitando, também, mais renda e geração de emprego e crescimento para cidade.

Figura 1 – Igreja do Monte – Icó – Ceará.



Fonte: Registro feito pelos autores.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A revisão de literatura e o levantamento fotográfico de Igrejas e Templos localizados no sertão central cearense nos permitiram destacar elementos arquitetônicos presentes em edificações dos municípios de Icó, Iguatu, Milhã e Quixadá que interferem na construção da religiosidade da população.

A Igreja do Monte, localizada em Icó – Ceará, uma construção muito antiga e afastada do centro urbano, ainda mantém em seu redor a estrutura de “terreiro”, que nos mostra a influência das construções religiosas para a distribuição e o crescimento da malha urbana. Provavelmente se essa construção fosse localizada no centro da cidade esse “terreiro” já teria sido transformado em uma praça para servir de apoio aos fiéis e ao restante da cidade.

Através dos detalhes encontrados nas formas e nos volumes da Matriz de Senhora Sant’Ana na cidade de Iguatu, podemos compreender melhor os diversos estilos arquitetônicos existentes, como Barroco e Rococó. Ultrapassando séculos, ela é a prova viva de que a arquitetura é capaz de se renovar com o passar dos anos e encontrar lugar no âmbito social para exprimir sua beleza e magnitude.

Figura 2 – Igreja Matriz de Senhora Sant’Ana – Iguatu – Ceará.



Fonte: Registro feito pelos autores.

O Santuário Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão ergue-se sobre uma esplanada encostado ao Morro Urucum. A base da torre triangular fica exatamente a 501 metros e 12 centímetros acima do nível do mar em Quixadá – Ceará. Este santuário foi projetado por Dom Adélio e inaugurado no dia 11 de fevereiro de 1995. Desde então, além oferecer para os peregrinos um lugar de retiro pessoal com sua beleza peculiar, aproxima o homem de Deus, traz para cidade de Quixadá um número de Romeiros que semanalmente visitam o santuário, movimentando, assim, a economia local, gerando empregos diretos e indiretos. Podemos concluir que da mesma forma que a arquitetura influencia na religiosidade, movimenta a economia.

Figura 3 – Santuário N. Senhora Rainha do Sertão – Quixadá – Ceará.



Fonte: Registro feito pelos autores.

Figura 4 – Matriz de Nossa Senhora Imaculada Conceição – Milhã – Ceará.



Fonte: Registro feito pelos autores.

A Igreja Matriz Nossa Senhora Imaculada Conceição, da paróquia de Milhã-Ceará, foi inaugurada em 2006 e possui traços modernos, com linhas suaves que enaltecem a simbologia Católica. Os materiais utilizados na obra, como madeira, vitrais e pintura em cores pastel, além de outros elementos como som projetado e bancos largos, trazem conforto ambiental para os fiéis. O presbitério, quando projetado, tem que oferecer para a assembleia uma boa visibilidade do presidente da celebração, por isso que ele é um patamar elevado, nessa igreja especificamente foi projetada com essa preocupação.

Antigamente os vitrais começaram a ser utilizados para resolver os problemas de iluminação que tinham nas grandes igrejas, os desenhos nos vitrais, na sua maioria, possuem uma temática religiosa, abordam narrativas bíblicas e são ricos em detalhes.

Figura 5 – Catedral Jesus, Maria e José – Quixadá – Ceará.



Fonte: Registro feito pelos autores.

Abordando a estrutura interna da Igreja Senhor do Bonfim na cidade de Icó, podemos perceber os diversos aspectos que se ligam aos antigos estilos arquitetônicos da época de sua construção. Os tons mais escuros levam os fiéis à uma atmosfera de contemplação e oração. A altura das Igrejas era elaborada na intenção de remeter a altura do céu, bem como o uso de imagens nos tetos e paredes das igrejas. Tudo era arquitetado para elevar os corações dos fiéis à Deus.

Figura 6 – Igreja Senhor do Bonfim – Icó – Ceará.



Fonte: Registro feito pelos autores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, pudemos perceber que a arquitetura tem forte influência na religiosidade dos fiéis que frequentam as igrejas e os templos, em busca de um suporte espiritual. Assim, a arquitetura sacra tem por objetivo criar uma atmosfera contemplativa para que as pessoas que ali se encontrem possam elevar os seus corações à Deus.

Sobre embasamento das cidades estudadas, observamos que a fé dos fiéis está de certa forma depositada nas igrejas existentes. Nesses espaços litúrgicos é onde acontecem o culto religioso e o sacrifício de Cristo presente na Eucaristia. Se pararmos para analisar o verdadeiro significado de tal oferenda, perceberemos que arquitetura e religiosidade andam juntas e formam entre si uma corrente de adoração e beleza.

O fato de um edifício ou um conjunto arquitetônico ter marcado uma época da história de determinados locais se constitui como uma relevante justificativa para ações de respeito e preservação.

Em decorrência do que foi estudado, concluímos que o conjunto de elementos existente em todas as igrejas e templos analisados forma uma cadeia religiosa, onde a construção da fé firma-se como pilar central e a arquitetura religiosa prende-se como entorno a essa afirmação. Os detalhes e as formas presentes em todos os edifícios nos levam a perceber o quão rica é a arte sacra, seja ela contemporânea ou moderna.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. **A instituição religiosa na (pós) modernidade**. Fraternidade Teológica Latino Americana - Setor Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.ftl.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81:a-instituicao-religiosa-na-posmodernidade&catid=35:artigos-online&Itemid=75> Acesso em: 04 dez. 2013.

ARRUDA, Valdir. **Tradição e contradições na arquitetura religiosa brasileira dos anos 1950**. Disponível em: <<http://www.docomomo.org.br/seminario%206%20pdfs/Valdir%20Arruda.pdf>>. Acesso em 04 dez. 2013.

ASSUNÇÃO, L. S. **Arquitetura Religiosa do Séc. XVIII em Jaraguá-GO**. In: Lúcia Freitas. (Org.). **Aspectos Histórico-Sociais de Jaraguá**. 1ed. Anápolis-GO: Universidade Estadual de Goiás, 2012, v. 1, p. 151-186.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Loyola, 2004.

COELHO, G. N.; GOMEZ, L. P. **Formação do espaço urbano nas vilas do ouro: o caso de Vila Boa**. 997.

Disponível em: <http://portais.ufg.br/uploads/113/original_COELHO_Gustavo_Neiva_1997.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2013.

COMISSÃO ARQUIDIOCESANA DE ARTE SACRA. **O Espaço Litúrgico: a igreja e os seus espaços**. Arquidiocese de Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.caas-portoalegre.org.br/liturgia/>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

LIMA, José. **O espaço celebrativo: arquitetura e liturgia**. Disponível em <www.dioceseprocopense.org.br/site/artigos/Liturgia>. Acesso em 03 dez. 2013.

LIMA, M. A. M. **O espaço celebrativo segundo a imagem da Igreja**. In **Revista Acadêmica de Filosofia e Teologia da Faculdade João Paulo II**. Nº 6, vol. 1. 2013.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOBRE OS AUTORES

Walquíria Lemos de Almeida

Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato: walsaron4@gmail.com

Jefferson Aleff Bezerra Batista

Acadêmico do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato: jeffersonaleff@hotmail.com

Mateus Lima da Silva Ferreira

Acadêmico do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão. **Contato:** mateus.academia@hotmail.com

Morgana Rahysa Bandeira Magalhães

Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato: rahysabandeira@hotmail.com

Elisângela André da Silva Costa

Doutora em Educação. Universidade Federal do Ceará.

Contato: elisangelahorizonte@yahoo.com.br

ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL

Auriseu Nogueira
Mércia Nogueira Maia
Moisés Rocha Faria

RESUMO

A acessibilidade é um importante mecanismo para promover a inclusão de portadores de necessidades especiais, o que torna uma temática relevante para discussão nos dias atuais. Neste estudo, a ênfase será no ambiente escolar, um espaço fundamental para a formação dos alunos e que deve estar preparado para acolher a todos, inclusive aos que possuem alguma limitação. Neste ambiente facilmente observam-se obstáculos que dificultam a utilização adequada dos diversos espaços existentes. Para isso, é fundamental a adaptação desse edifício e seus equipamentos a fim de proporcionar maior autonomia e independência além de melhorar o bem-estar dos portadores de necessidades especiais. Inicialmente, com a realização do estudo bibliográfico, objetiva-se analisar, de forma mais abrangente, esses obstáculos arquitetônicos. Posteriormente, pretende-se dar ênfase no âmbito escolar, observando a questão da acessibilidade e a sua influência para a inclusão social dessas pessoas, em uma instituição de ensino do município de Solonópole. Por fim, pretende-se enumerar as principais normas que devem ser aplicadas a fim de trazer melhorias e analisar o cumprimento dessa legislação nessa instituição pesquisada.

Palavras-chave: Acessibilidade. Barreiras arquitetônicas. Inclusão social. Deficientes. Escola.

ABSTRACT

Accessibility is an important mechanism to promote the inclusion of people with special needs, which become a relevant theme for discussion nowadays. In this study, the emphasis will be at school environment, a fundamental space for instruction of students and which must be prepared to welcome all, including who has any limitation. In this environment easily can see barriers that complicate the proper use of many existing spaces. For this, is fundamental adaptation that building and its equipment to provide greater autonomy and independence beyond to improve the well-being people special needs. Initially, with an achievement bibliographic study it aims analysis in the most embracing way those Architectural barriers. After that, intend to give emphasis in ambit of school noticing the accessibility issue and its influence for the inclusion of people with special needs at an education institution in Solonópole town. Lastly, intend to enumerate the main norms that must be applied to bring improvements and analyze the implementation of this legislation in this searched institution.

Keywords: Accessibility. Architectural barriers. Social inclusion. Disability. Special Needs. School.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, existe um elevado número de deficientes, segundo dados referentes ao censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o percentual corresponde a 23,9% da população. O censo analisou quatro tipos de deficiência. A visual corresponde a 18,6%, auditiva a 5,1%, motora a 7% e mental 1,4 %.

Para a construção deste trabalho é de suma importância, inicialmente, uma abordagem do conceito de deficiência, o Decreto Federal nº 3.298 de 1999, define como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”

É relevante uma discussão direcionada à temática da acessibilidade, visto que existe um problema a ser enfrentado pelos deficientes devido as suas limitações que são as barreiras arquitetônicas, muitas ruas e edificações não estão adaptadas, o que torna um obstáculo no cotidiano dessas pessoas, alguns exemplos são: falta de instalações adequadas de rampas, desníveis nos pisos, falta de vagas especiais nos estacionamentos, inexistência de sinalização sonora e tátil, dentre outros.

Esse problema ocorre de maneira semelhante no ambiente escolar, como mostra os dados do Ministério da Educação, na qual aponta que apenas 17,5% das escolas têm acesso adequado aos deficientes. Moraes destaca a relação de acessibilidade e escola.

Para fins de reflexão a respeito do tema inclusão, é importante salientar sua extensão em relação à acessibilidade em escolas e edifícios públicos, ressaltando-se a importância de se estabelecer o acesso não somente no interior dessas edificações concretas, mas também a relevância de se adaptar as condições das vias, estacionamentos e passagens e eliminar o máximo de barreiras que impeçam e dificultam a circulação das pessoas. (MORAES, 2007, p. 17)

A relevância deste trabalho está na necessidade de conhecer alguns aspectos relacionados à acessibilidade nas escolas, assim como a inclusão dos deficientes neste ambiente e também destacar a importância de assegurar a efetivação dos seus direitos.

2 BARREIRAS ARQUITETÔNICAS

Considerando a estrutura da grande maioria das ruas e edificações brasileiras, é possível classificá-las como uma arquitetura de segregação, onde limita a utilização do espaço por parte dos usuários. Projetar pensando nos portadores de deficiência ou mobilidade reduzida, além de ser uma necessidade é um dever, é um ato de praticar a cidadania. Moraes descreve essa relevância:

[...] promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação. Isto constitui um direito universal resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de cidadania. (MORAES, 2007, p.30)

Todos os obstáculos que dificultam ou impedem o acesso a ambientes, interferindo na liberdade de movimentação e na segurança das pessoas são chamados de barreiras arquitetônicas. A lei n.º 10.098 de 23 de março de 1994 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade classifica essas barreiras em quatro categorias. *As barreiras arquitetônicas urbanísticas* são as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; *as barreiras arquitetônicas na edificação* são aquelas presentes no interior dos edifícios públicos e privados; *as barreiras arquitetônicas nos transportes* são as existentes nos meios de transportes, e *barreiras nas comunicações* que são caracterizadas por qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. Moraes faz um comentário sobre esses obstáculos que estão presente nas cidades.

Para as pessoas sem problemas de locomoção as barreiras passam despercebidas, mas nossa arquitetura é injusta para com aquela parcela da população. Esses obstáculos, quando presentes em empreendimentos de uso público, segregam e discriminam essa considerável parcela da população ao negar-lhe a possibilidade de deles usufruir. (MORAES, 2007, p.9)

É válido ressaltar que aquelas pessoas que não veem ou não se incomodam com a falta de acessibilidade por este não ser uma problema que lhe atinja, podem um dia necessitar desses mecanismos de auxílio utilizados pelos portadores de necessidades especiais. Essas dificuldades de acesso não se restringem aos cadeirantes, fatores como idade, gravidez e fratura de membros pode ocasionar temporariamente uma dificuldade de locomoção.

Nas ruas, um dos principais problemas enfrentados pelas pessoas de mobilidade reduzida está na dificuldade de locomoção nas calçadas. Muitas vezes, estas não apresentam uma continuidade regular, em muitas edificações existem degraus em seus acessos principais e quando são construídas rampas nem sempre estão de acordo com a norma, podendo não ser eficiente. Como a construção e manutenção das calçadas cabe ao responsável pelo imóvel, muitos não têm consciência do direito igualitário de acesso, e acabam promovendo a exclusão de acesso dessas pessoas.

Outro grave problema está no mobiliário urbano: nos telefones públicos, grelhas, sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação, dentre outros equipamentos. Os telefones públicos, por exemplo, devem estar adaptados para uso dos cadeirantes assim como os semáforos devem estar equipados com mecanismos que emitam sinais sonoros para acesso dos deficientes auditivos. Todos esses mobiliários devem também estar bem localizados no espaço para não interferir na circulação de pessoas com mobilidade reduzida.

Nas edificações, principalmente nos espaços públicos, os principais problemas enfrentados são: falta de vagas de fácil acesso no estacionamento destinado aos deficientes, acessos ao interior da edificação com obstáculos que impeçam a locomoção, irregularidades em rampas, escadas ou elevadores e inexistência ou irregularidade de banheiros acessíveis.

Um importante espaço de uso público e coletivo é a escola, um ambiente capaz de proporcionar conhecimento e auxiliar na formação cidadã dos alunos. Este ambiente deve estar preparado para convivência com a diversidade, sempre buscando atender as necessidades de todos, inclusive dos deficientes. Fiegenbaum, (2009, p.16) cita de forma geral alguns dos obstáculos presentes nas escolas: “as principais barreiras relacionadas à escola seriam as concernentes à edificação e a utilização dos equipamentos escolares e aquelas referentes à comunicação e informação.” Este problema assemelha-se aos dos demais ambientes, e a sua solução contribui para melhorar a qualidade de vida dos portadores de necessidades especiais.

3 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Quando se faz referência às pessoas com deficiência, destaca-se uma importante temática a ser debatida, e surge o conceito acessibilidade arquitetônica que se refere à adaptação de construções urbanas tais como, vias e edificações de uso público ou privado, buscando a eliminação de barreiras físicas. A acessibilidade possibilita que os portadores de necessidades especiais se locomovam em múltiplos espaços e possam participar de atividades que uma cidade oferece com maior independência, segurança e autonomia. Fiegenbaum define a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (FIEGENBAUM, 2009, p. 13)

Há muitas leis que garantem os direitos das pessoas com necessidades especiais no Brasil, mas o que se percebe em muitos casos é que há uma grande discrepância entre a legislação e a realidade, uma vez que muitas leis não são executadas, e as condições de acessibilidade arquitetônica mantêm falhas como, desníveis, falta de sinalização e de rampas, dentre outros. Como afirma Moraes:

O Brasil é um país evoluído em termos de legislação que preconiza o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e a garantia de seus direitos a respeito do acesso a edifícios e construções públicas. Porém, se analisarmos o meio urbano, podemos observar que nossa arquitetura não foi projetada para a diversidade, sendo injusta com essa parcela da população, pois a presença constante de obstáculos e barreiras arquitetônicas, como calçadas esburacadas, inexistência de rampas de acesso, sinalização, sanitários adaptados, não são condizentes com o contexto educacional inclusivo. (MORAES, 2007, p.78)

Uma das maiores falhas com relação à falta de acessibilidade é o não investimento por parte do governo na infraestrutura. As argumentações de Nonato contribuem para que se tenha uma maior compreensão sobre esse problema.

Os governos ainda estão poucos acostumados a lidar com a diversidade humana. E as questões das pessoas com deficiência estão em todos os setores. Portanto, uma ação política que não contemple uma pessoa com deficiência está incompleta, pois exclui uma parcela significativa da população. Essas ações devem ser pensadas para uma gama tão ampla de necessidades humanas, o que inclui o atendimento ao direito à acessibilidade. (NONATO, 2011 p.16)

Em escolas, essa situação não é muito diferente, muitas não apresentam uma estrutura acessível para que os portadores de necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade, mesmo sendo um ambiente responsável pela formação dos indivíduos de uma sociedade, onde são transmitidos além dos conhecimentos técnicos, os saberes direcionados aos ensinamentos de valores e princípios, dentre eles o respeito à diversidade.

Pela falta de acessibilidade, muitos deficientes deixam de ter acesso à educação mesmo tendo o interesse de adquirir conhecimentos, também muitas vezes há uma segregação por parte das instituições que se classificam como incapazes de receber os portadores de mobilidade reduzida por não possuir profissionais capacitados ou uma estrutura adequada que pode ser ocasionada pela falta de investimento, causando assim

uma interferência negativa no processo de aprendizagem dessas pessoas como explica Fiegenbaum:

As piores barreiras, porém, são aquelas que surgem quando, por exemplo, a instituição se recusa a receber algum aluno por se achar incapaz de atendê-lo, ou quando deixa de investir em obras que facilitariam o acesso de alguns alunos, como rampas, e em decorrência, comprometem sua permanência na escola, assim como ocorre quando não há investimento em instrumentos específicos de aprendizagem. (FIEGENBAUM, 2009, p. 16)

Para a construção de novas escolas, desde a concepção do projeto é necessário priorizar questões relacionadas à acessibilidade, e para escolas existentes é imprescindível que sejam reformadas e adaptadas para reorganizar os espaços e torná-las acessíveis e, assim ser possível, a inclusão educacional. A inclusão escolar está intrinsecamente ligada à acessibilidade visto que para incluir socialmente os deficientes é necessário que haja uma boa estrutura arquitetônica para recebê-los. Ribeiro explica a relação entre acessibilidade e inclusão. “Na contemporaneidade, quando as atenções se voltam para tessitura de uma educação inclusiva, a questão da acessibilidade ganha força, uma vez que o binômio acessibilidade / inclusão é indissociável” (RIBEIRO, 2011, p.16).

Deve-se focar na educação inclusiva como um ponto fundamental para superação das barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Este tema deve ser debatido, principalmente, nas séries iniciais do ciclo básico de ensino, é necessário que, desde cedo, as crianças tenham uma visão de que a deficiência não é um problema ou uma doença grave que gera incapacidade e dependência. Essa visão equivocada é, frequentemente, encontrada na sociedade e gera um preconceito que alimenta de forma negativa o imaginário das crianças. Diante disso, é importante ressaltar o conceito de inclusão social, na visão de Fiegenbaum:

A inclusão é a perspectiva da educação que pensa numa escola diferente, aberta a diversidade de todos os alunos. É uma perspectiva que certamente precisa da resignificação de muitos conceitos na educação e da criação de possibilidade de uma aprendizagem a todos os alunos (FIEGENBAUM, 2009, p.27)

No ambiente escolar, a disseminação da ideia sobre a diversidade e a inclusão das pessoas consideradas diferentes contribuem para a socialização e a eliminação de qualquer tipo de preconceito ou discriminação para com essas pessoas. Essas vivências adquiridas pelos alunos podem servir de base para que futuramente quando adultos se tenha consciência e possam lutar,

contribuindo para assegurar os direitos dos deficientes.

Na Constituição Federal a Lei nº 7.853, 24 de outubro de 1989 se refere às garantias constitucionais dadas aos portadores de deficiência no Brasil. No Art. 2º é citado que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, para que propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Cabe a cada um de nós fiscalizarmos, exigir e pedir atenção e aplicabilidade dos direitos dos deficientes, afinal eles são seres humanos, não são superiores a nenhum outro sujeito, mas são portadores de alguma deficiência, seres especiais que merecem total atenção e que suas necessidades sejam atendidas para que tenham uma vida digna e laborativa.

Certamente, a construção de escolas exclusivas direcionadas aos deficientes não seria uma medida eficaz para solucionar esse problema, visto que causaria a exclusão dessas pessoas dificultando a sua socialização. Assim o que se faz necessário é a inclusão no ensino regular em escola com estrutura adequada, não se deve deixá-los sem nenhum apoio, é essencial conferirem-lhes atenção especial, Maciel explicita essa questão:

Em nome da igualdade de atendimentos, muitos teóricos radicais defendem a inclusão escolar de forma simplista: é só colocar esse aluno na classe comum e tudo se resolve. Entretanto, suas teses não refletem a realidade de que as pessoas com deficiência possuem necessidades educativas especiais e, assim, pouca contribuição tem trazido para todos os envolvidos na questão (MACIEL, 2000, p.6)

4 NORMAS TÉCNICAS PARA ACESSIBILIDADE

Alguns passos são essenciais para tornar uma escola acessível, seja ela pública ou privada. É necessário alterações em sua estrutura em pontos que dificultam a locomoção dos deficientes devido a suas limitações.

Por isso, nesse capítulo serão abordadas algumas normas técnicas que possibilitam uma escola acessível, tornando possível um ensino de qualidade, por meio de mudanças e adaptações nas edificações ou até mesmo pontos que devem ser pensados para os novos projetos de escolas.

Para isso, tem-se por base a NBR 9050:2004 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que traz normas específicas para facilitar o acesso dos deficientes nos mais diversos ambientes, mas neste artigo o foco será principalmente nas intervenções necessárias no ambiente escolar.

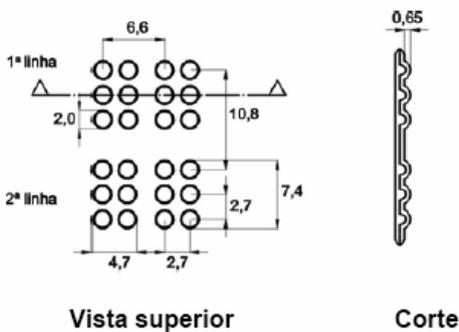
4.1 SINALIZAÇÃO

Há três formas de sinalização: a sonora que são recursos auditivos que possibilitam uma compreensão da localização dos deficientes, a tátil que acontece através da utilização de objetos em relevo ou Braille e a visual que ocorre através de figuras ou textos.

A sinalização sonora deve estar sempre associada aos recursos visuais. Ela se dá através da emissão de ruídos que tem a finalidade de criar um alerta para os ouvintes para posteriormente ser emitida a mensagem.

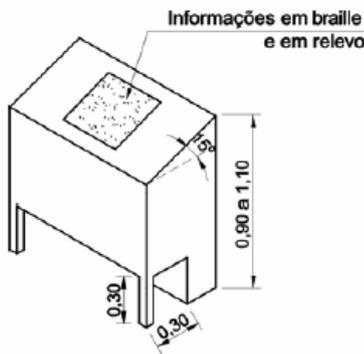
Há várias formas de sinalização tátil, as mais conhecidas são: piso tátil e Braille. O piso tátil é uma excelente alternativa para orientar as pessoas que apresentam deficiência visual ou baixa visão direcionando o caminho correto a percorrer. A figura 1 apresenta um exemplo dessa sinalização. O braille é também utilizado por deficientes visuais, esse sistema representa o processo de escrita e leitura por meio de símbolos, conforme a figura 2.

Figura 1 – Sinalização tátil de piso



Fonte: ABNT NBR 9050.

Figura 2 – Superfície inclinada contendo informações táteis



Fonte: ABNT NBR 9050.

As informações visuais estão representadas pelos pictogramas que são símbolos que representam um objeto por meio de desenhos figurativos. Ela está voltada a informação orientativa. A figura 3 exemplifica algumas sinalizações visuais.

Figura 3 – Símbolos visuais

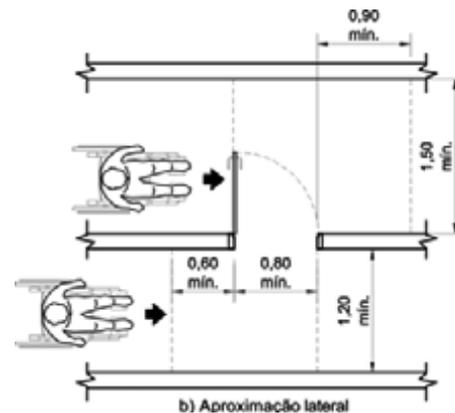


Fonte: ABNT NBR 9050.

4.2 PORTAS

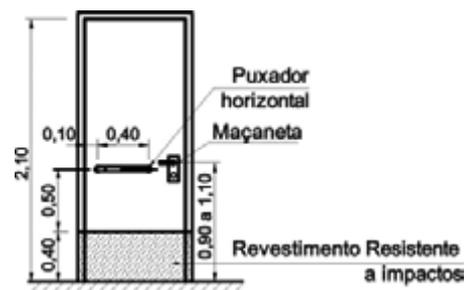
O vão livre mínimo de portas, inclusive de elevadores é de 0,80 m e a altura mínima é de 2,10 m. Em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre de 0,80 m, conforme mostra a figura 4. Em sanitários, vestiários e quartos acessíveis em locais de hospedagem e de saúde as portas devem ter um puxador horizontal, conforme a figura 5.

Figura 4 – Aproximação de porta lateral



Fonte: ABNT NBR 9050.

Figura 5 – Vista frontal da porta



Fonte: ABNT NBR 9050.

Devem ser evitados todos os desníveis em portas e rotas acessíveis, contudo até 5 mm não é necessário um tratamento especial. Já os desníveis superiores a 5 mm até 15 mm devem ser tratados em forma de rampa, com inclinação máxima de 1:2 (50%), e os desníveis superiores a 15 mm devem ser considerados como degraus e serem sinalizados. Estas informações estão representadas na figura 6.

Figura 6 – Desníveis

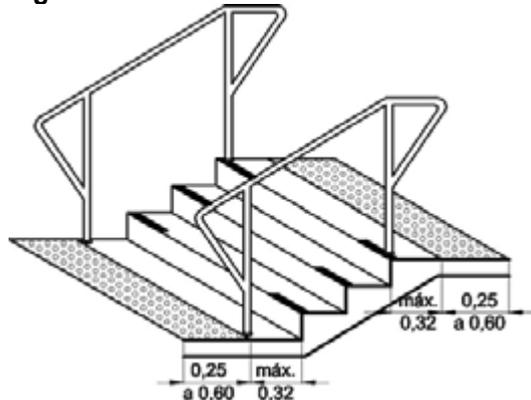


Fonte: ABNT NBR 9050.

4.3 ESCADAS E RAMPAS

As escadas são grandes barreiras de locomoção, principalmente para cadeirantes, por isso deve haver outras alternativas de acesso aos ambientes, como rampas com inclinação adequada ou elevadores. Toda escada deve apresentar corrimão e ter sinalização visual no piso dos degraus, preferencialmente com cores contrastantes, essas informações são exemplificadas na figura 7.

Figura 7 – Escada acessível



Fonte: ABNT NBR 9050.

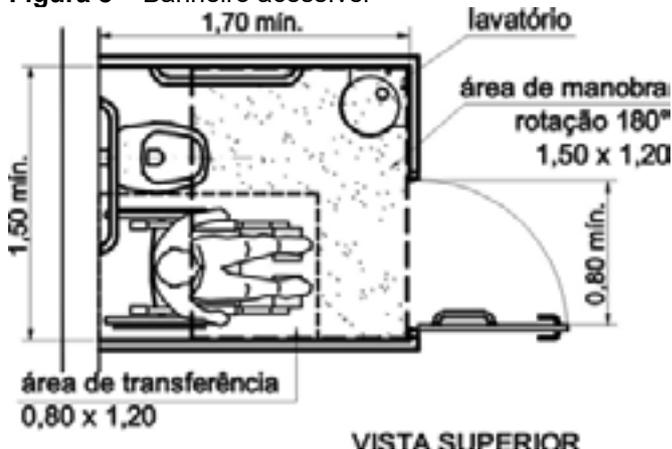
Em escadas acessíveis, os degraus devem apresentar um tamanho adequado e os espelhos não podem ser vazados. Quando utilizar inclinações ou bocel a projeção da aresta deve avançar apenas 1,5 cm.

A inclinação das rampas deve seguir os parâmetros apresentados pela ABNT, e é exigida também áreas de descanso nos patamares a cada 50 m de percurso quando a inclinação estiver entre 6,25% e 8,33%.

4.4 SANITÁRIOS

Os sanitários acessíveis devem seguir os padrões estabelecidos pela Norma que envolve os seguintes aspectos: a instalação de bacia, mictório, lavatório, boxe de chuveiro, acessórios e barras de apoio, além das áreas de circulação, transferência, aproximação e alcance. Os sanitários devem está próximos a circulação principal e em locais acessíveis é necessário também a utilização de barras de apoio. A figura 8 mostra o exemplo de um banheiro acessível.

Figura 8 – Banheiro acessível

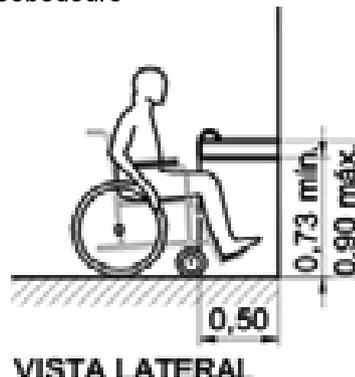


Fonte: ABNT NBR 9050.

4.5 BEBEDOUROS

Segundo a norma, 50% do total de bebedouros de cada pavimento devem ser instalado de forma acessível e também é exigida uma altura adequada com ausência de quaisquer barreiras para não interferir na sua utilização. A figura 9 apresenta o dimensionamento adequado.

Figura 9 – Bebedouro



Fonte: ABNT NBR 9050.

5 ANÁLISE ARQUITETÔNICA DA ESCOLA FENELON RODRIGUES PINHEIRO

Com o objetivo de compreender e analisar o cumprimento da legislação de acessibilidade da Norma NBR 9050:2004 da ABNT, foi realizada uma análise arquitetônica referente à estrutura física de um edifício escolar de ensino médio localizado na cidade de Solonópole – CE.

Para realização do estudo, inicialmente, foram delimitados alguns pontos de observação, para então serem fotografados e analisados quanto ao cumprimento das normas, são eles: sinalização, largura e desníveis de portas, escadas, sanitários e bebedouros.

5.1 SINALIZAÇÃO

Na escola observada, há sinalização tátil nas rampas de acesso, como mostra a figura 10, contudo não existe essa sinalização nas outras áreas de circulação do ambiente, que dificulta a locomoção de deficientes visuais, assim como não há informações em Braille próximo às portas e acesso importantes.

Figura 10 – Rampa



Fonte: Autores.

5.2 PORTAS

Na figura 11, observa-se que há um desnível de 6 cm na porta de entrada de uma das salas de aula, fato este que ocorre na maioria dos acessos aos ambientes, o que representa um obstáculo para os cadeirantes. A largura de 80 cm da porta segue o padrão exigido pela norma.

Figura 11 – Porta da sala de aula



Fonte: Autores.

5.3 ESCADAS E RAMPAS

As dimensões dos espelhos e degraus de todas as escadas existentes na escola obedecem à norma, porém não existem corrimãos para auxílio de pessoas com mobilidade reduzida, como é apresentado na figura 12.

Figura 12 – Escada



Fonte: Autores.

Existe uma rampa no acesso principal da escola com sinalização tátil conforme é exigida pela norma, porém como a calçada tem apenas 90 cm de largura pode dificultar a entrada de cadeirantes devido ao pouco espaço para manobra, como pode ser visualizada nas figuras 13. Todas as rampas existentes estão de acordo com as exigências da legislação conforme o exemplo da figura 14.

Figura 13 – Rampa de acesso principal



Fonte: Autores.

Figura 14 – Rampa de acesso à quadra



Fonte: Autores.

5.4 SANITÁRIOS

Na instituição de ensino existe um banheiro direcionado aos portadores de necessidades especiais, este segue o percentual exigido na legislação e todos os padrões de acessibilidade tais como: dimensões, barras de apoio, espaço adequado para área de transferência, dentre outros.

Figura 15 – Banheiro acessível



Fonte: Autores.

5.5 BEBEDOUROS

A altura da bica localizada na parte frontal do bebedouro é inferior à exigida pela legislação. No espaço onde está localizado o equipamento, existe um desnível de 6 cm, o que impossibilita a aproximação de um cadeirante. Essas irregularidades podem ser visualizadas na figura 16.

Figura 16 – Bebedouros



Fonte: Autores

6 INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS

Após a realização do estudo sobre a legislação de acessibilidade e a análise do edifício escolar, a pesquisa se estendeu para a elaboração de propostas de intervenções arquitetônicas para os problemas encontrados. Neste trabalho, procurou-se apontar não apenas as barreiras existentes, mas também propor soluções nas áreas analisadas.

Com base nos resultados obtidos através do estudo de caso, sugere-se a realização de algumas intervenções para a adaptação e adequação das diversas áreas e equipamentos, a fim de proporcionar melhorias nas condições de acessibilidade na escola analisada, essas informações estão contidas no quadro 1.

Quadro 1 – Intervenções Arquitetônicas

Áreas analisadas	Intervenções Arquitetônicas
Sinalização	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de piso tátil de alerta no início e término de escadas. • Aplicação de piso tátil direcional em todas as áreas de circulação da escola. • Substituição dos corrimões das rampas e escadas devido a inexistência de sinalização tátil em Braille. • Sinalização visual na borda do piso nos degraus das escadas. • A sinalização visual e tátil (em Braille ou texto em relevo) próximo às portas.
Portas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de um revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas na parte inferior das portas até a altura de 40 cm. • Como o desnível da maioria das portas é superior a 15 mm, este deve ser considerado como degrau e ser sinalizado, ou ainda, realizar o rebaixamento do nível das salas.
Escadas e rampas	<ul style="list-style-type: none"> • Instalação de corrimão nas escadas • Recuo do muro no local onde está localizada a rampa de acesso principal à escola devido ao pouco espaço para manobra de cadeiras de rodas.
Bebedouro	<ul style="list-style-type: none"> • Sinalização ou rebaixamento do desnível do piso onde está localizado o bebedouro. • Correção da altura da bica do bebedouro.

Fonte: Autores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à temática da acessibilidade, esta é bem mais ampla do que possa transparecer. A fim de proporcionar condições adequadas de acesso é importante promover a acessibilidade não somente na escola, mas também na cidade como um todo, pensando no percurso que os deficientes fazem até este edifício. Esses obstáculos devem ser percebidos não apenas por essa parcela prejudicada da população, mas por toda sociedade, para juntas participarem da luta pela igualdade.

Nota-se que, no Brasil, existem inúmeros mecanismos legais de amparo aos deficientes que teoricamente garantem iguais direitos e oportunidades à essas pessoas fato este que não ocorre na prática devido a má execução dessas legislações.

Com o estudo de caso realizado em uma escola do município de Solonópole, concluiu-se que, em sua estrutura arquitetônica, apresentam-se alguns elementos de auxílio aos portadores de necessidades especiais, tais como rampas com inclinação adequada, banheiro adaptado, largura de corredores e portas de acordo com a norma. Porém existem também alguns aspectos que necessitam serem modificados, são eles: desníveis de portas, altura e acesso ao bebedouro, corrimão de escadas, dentre outros.

Após a realização deste estudo espera-se mostrar a relevância da acessibilidade e propor a utilização do próprio ambiente escolar para disseminar os direitos dos deficientes e combater todas as formas de preconceitos, contribuindo para uma plena integração no meio social, afinal respeitar as diferenças é um dever de todo cidadão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro. 2004. Segunda edição. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR90503.1052004.pdf>>. Acesso: 05 Abr. 2015.

BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1989.

FIEGENBAUM, Joseane. **Acessibilidade no contexto escolar: tornando a inclusão possível.** Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream_handle/10183_33297_000726075>. Acesso em: 02 Abr. 2015.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008>. Acesso em: 02 Abr. 2015.

MORAES, Marina Grava de. **Acessibilidade e inclusão social em escolas.** Bauru, 2007. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br_upload_pedagogia_TCC>. Acesso em: 24 Fev. 2015.

NONATO, Domingos do Nascimento. **Acessibilidade arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência.** 2011. Disponível em: <http://www.cesrei.com.br/ojs/index.php/orbis/article/view/69/69> acesso em: 02 Abr. 2015

RIBEIRO, Solange Lucas. **Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas.** Feira de Santana, 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos4.pdf>. Acesso em 02 Abr. 2015.

SOBRE O AUTOR

Auriseu Nogueira

Aluno do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS.

Contato: auriseunogueira@gmail.com

ARQUITETURA E ACESSIBILIDADE: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Diego Freire Martins
Stephane de Sousa e Silva Maia
D'ávila de Melo Laurentino
Wesley de Sousa Chaves
Chrystian Haramys Parente Paiva

RESUMO

Com base nos preceitos legais da Constituição Brasileira de 1988, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050) e do reconhecimento do direito legal de ir e vir de forma livre e autônoma de todo cidadão, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a criação da linha tênue que liga a Arquitetura e Urbanismo à acessibilidade, lançando um novo olhar sobre o tema, que deve ser de consciência geral, em que não basta apenas o segmento de normas técnicas, se faz necessário, em caráter de urgência, a humanização dos ambientes construídos, seja qual for sua natureza. O estudo foi realizado nas dependências de uma Instituição de Ensino Superior, de uma instituição de Educação Básica e nas ruas do centro de uma cidade, todos localizados em uma cidade do Sertão Central. Foram utilizados como referências teóricas os estudos de Sasaki (2009), ONU (2006), Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2004) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Através de levantamento fotográfico, revisão literária e pesquisas de campo foram observadas as barreiras arquitetônicas e urbanísticas que limitam a circulação de deficientes físicos ou pessoas com mobilidade reduzida, e ainda as boas iniciativas frente ao tema. Apesar da legislação existente e das normas disponíveis, a grande maioria dos espaços construídos não atendem de modo eficaz as necessidades de acessibilidade. Percebeu-se a importância do reconhecimento, por parte dos arquitetos urbanistas da dimensão humana; do reconhecimento dos direitos legais de todo cidadão e da dignidade inerente ao homem.

Palavras-chave: Arquitetura. Acessibilidade. Dimensão Humana. Direitos.

ABSTRACT

Based on the legal precepts of the Brazilian Constitution of 1988, the Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT/NBR 9050), and the recognition of the right to free movement which belongs to every citizen. This article has the goal of reflection about a creation of a concrete line between Architecture and Urbanism, and Accessibility. This passage gives other thoughts about the theme, which persons should get to know. As standards, segments are not sufficient, it is necessary to humanize the built environments as an emergency factor no matter their nature. The study was conducted in the dependencies of an institution of higher education, an institution of basic education, and on the streets of downtown. Were used as theoretical references the studies of Sasaki (2009), UN (2006), Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2004) and the Constitution of the Federative Republic of Brazil (1988). All those places are located in a town in the heart of the country called “Sertão Central”. Through photographic surveys, literary revisions, and researches in the field, it was possible

to see the architectural and urbanistic obstacles that limit the movement of disabled persons. It was notary the importance of the recognition of these obstacles by the urban architects as a problem that overshadows the human dignity inherent to everyone.

Keywords: Architecture. Accessibility. Human Dimension. Rights.

1 INTRODUÇÃO

O respeito à diversidade humana nos faz constatar que as pessoas possuem diferentes características, inclusive algumas associadas com necessidades especiais para poderem realizar determinadas atividades (MAZZONI ETAL, 2001). Assim identifica-se uma parcela da população que possui algum tipo de deficiência; cidadãos que também possuem o direito ao acesso à saúde, à educação, ao transporte, à cultura e ao trabalho.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, todos os brasileiros são iguais perante a lei. Dessa forma, todos os cidadãos brasileiros possuem direitos igualitários e devem ser vistos pelo Estado a partir dessa igualdade. Contudo, na realidade esse parágrafo da Constituição muitas vezes fica preso apenas às “linhas do papel”.

O indivíduo que é deficiente constantemente se depara com injustiças sociais, por exemplo, ao andar pelas ruas de um grande centro urbano. Por reconhecer os direitos desta parcela da sociedade este artigo foi desenvolvido, a partir do qual foi possível identificar barreiras arquitetônicas e urbanísticas que dificultam a autonomia e segurança desses indivíduos, utilizando como base a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT/NBR 9050.

Assim, o objetivo do presente artigo é refletir sobre a criação da linha tênue que liga a Arquitetura e Urbanismo à acessibilidade, lançando um novo olhar sobre o tema, que deve ser de consciência geral, em que não basta apenas o segmento de normas técnicas; se fazendo necessário, em caráter de urgência, a humanização dos ambientes construídos, seja qual for sua natureza. Com isso, depara-se com uma temática não só de caráter social, mas que vai ao encontro das necessidades de formação e construção do futuro profissional Arquiteto e Urbanista.

Desse modo, a relevância social e acadêmica foram os motores necessários para despertar a inquietação de pesquisar sobre essa temática que em muito beneficia o processo formativo de um Arquiteto. Aliado a isso, propicia uma nova abordagem no tema, que em muito pode ajudar na construção de uma sociedade menos negligente e mais pautada no respeito ao próximo através dos seus ambientes construídos.

Por fins de pesquisa e apresentação, a metodologia deste trabalho foi dividida em revisão literária sobre o assunto, pesquisa de campo, na qual houve visitas “in loco” dos ambientes pesquisados – Em uma instituição de ensino superior, uma instituição de Educação Básica, além de ambientes públicos, todos localizados em uma cidade do Sertão Central no estado do Ceará. A partir das visitas “in loco”, registrou-se através de um levantamento fotográfico, problemáticas e boas iniciativas frente ao tema, mediante rampas, escadas, largura de portas, banheiros, pisos, calçadas e mobiliário, que de alguma forma podem dificultar ou facilitar a locomoção de deficientes físicos, principalmente, pacientes ambulatoriais totais. Posteriormente, por meio de vivências simulatórias de “cadeirante” e “ajudante” na referida IES em estudo buscou-se avaliar e identificar os empecilhos que um cadeirante possui na locomoção por espaços construídos; registrando de forma escrita as sensações desses dois indivíduos na simulação.

A partir dos resultados encontrados observou-se que apesar da legislação existente e das normas disponíveis, a grande maioria dos espaços construídos não atendem de modo eficaz as necessidades de acessibilidade. Contudo, perceberam-se iniciativas pontuais na construção de ambientes acessíveis, demonstrando que o respeito e a dignidade inerentes ao ser humano passam a ter uma maior importância no contexto da arquitetura e do urbanismo. Entretanto, é importante salientar o paradoxo existente entre a aproximação às normas técnicas e o distanciamento da autonomia e da segurança do cadeirante, constatado na vivência simulatória – o que acaba levantando uma problemática ainda mais complexa. Dessa forma conclui-se que os pontos negativos ainda são encontrados com grande frequência e numa escala muito maior do que os pontos positivos; o que leva a indagação: ao construir seus espaços as pessoas realmente estão preocupadas com a acessibilidade?

2 PRINCÍPIOS E CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA

No transcorrer dos tempos, as diversas sociedades mudam a forma como lidam e veem o indivíduo com deficiência, e de acordo com os princípios vigentes, a época e a cultura dessa sociedade essas relações se estabelecem. Entretanto, fato comum entre todas elas é o do preconceito em diferentes formas com pessoas com deficiência.

Segundo o dicionário Aurélio (2009), deficiência é definida como “s.f. Insuficiência orgânica ou mental. / Defeito que uma coisa tem ou perda que experimenta na sua quantidade, qualidade ou valor.”; deficiência também já foi atribuída como de responsabilidade divina pelo catolicismo:

Até o aparecimento do cristianismo, o deficiente era visto como um ser sem alma, dotado de uma infelicidade por ser assim constituído. A partir de então, ele ganha uma alma e não pode ser mais abandonado e morto, sem atentar-se contra os desígnios de Deus. Entretanto, [...] também passa a ser culpado pela sua condição, já que é deficiente por um castigo divino. E Como cristão, é castigado e deve sofrer e ser punido (PESSOTTI, 1984, p.4).

Na Antiguidade Clássica, havia muita segregação e abandono de pessoas com deficiência. Na Grécia e em Roma, pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à sorte e expostas publicamente; outras vezes, as crianças eram eliminadas após o parto por seus próprios pais, havendo uma lei que dava o direito ao pai para realização desse ato (AMARAL, 1997).

Já na Idade Média, considerada por muitos historiadores como a idade das trevas, evidenciada por sua influência política, religiosa, social, científica e envolta por uma sociedade feudal, as pessoas com deficiência física estavam envolvidas pelo misticismo tão presente nesse período da história. Segundo Carmo (1989, p.29) os indivíduos que apresentavam qualquer deformação física tinham poucas chances de sobrevivência, pois se julgava que essas pessoas possuíam poderes especiais, oriundos dos demônios.

No entanto, na contemporaneidade,

[...] o problema crucial é o próprio homem na sociedade. Não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é trabalho, não é a técnica, mas sim o homem na sociedade o conteúdo central do questionamento deste período. Com base nesta compreensão, as atitudes para com os deficientes se modificam nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social até chegar aos dias atuais, em que sua integração se efetiva ou está em vias de se concretizar² (NOGUEIRA, 2008, p. 4-5).

O Censo brasileiro de 2010 aponta que 14,5% da população possuem algum tipo de deficiência, podendo ela ser física, mental, sensorial, visual ou múltipla.

Consoante a essa representatividade da população, foram e são desenvolvidos Decretos, Leis e Normas Federais a fim de garantir direitos iguais a essa parcela da população brasileira; um exemplo disso é o Decreto Federal n.º 914/93, que define a PPD – Pessoa Portadora de Deficiência como sendo aquela que “apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desem-

penho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

No presente trabalho, teremos como referência para elaboração do estudo os deficientes físicos e pessoas com mobilidade reduzida, que compreende a identificação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas que dificultam a mobilidade dessas pessoas e da linha tênue que se deve criar entre a arquitetura, a acessibilidade e a dimensão humana.

Para efeitos de especificação do que compreendem aqueles que se enquadram na deficiência física o Decreto n.º 5296/04, Art. 5º da Constituição esclarece:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Há ainda pessoas que de alguma forma possuem mobilidade reduzida, como já foi citada acima, diferindo na abrangência do que é um deficiente físico. A ABNT apresenta, na NBR 9050/04, o conceito de pessoas com mobilidade reduzida como sendo “aquela que, temporária ou permanentemente, tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo. Entende-se por pessoa com mobilidade reduzida, a pessoa com deficiência, idosa, obesa, gestante entre outros”.

2.1 PRINCÍPIOS E CONCEITOS DE ACESSIBILIDADE

É importante salientar que nesse trabalho serão analisados os aspectos arquitetônicos e urbanísticos do conceito de acessibilidade, uma vez que esse termo abrange diversos outros contextos, como acessibilidade à saúde, acessibilidade à educação etc.

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – referencial norteador desse trabalho, acessibilidade é a “Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” e um ambiente acessível é definido como “Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação”.

Sassaki (2009, p. 10-16) profere de forma clara a história da acessibilidade, perpassando desde o surgi-

² É possível depreender que neste momento histórico o que está sendo descrito é o Paradigma da “Integração” e não propriamente o da “Inclusão”.

mento dos serviços de reabilitação física e profissional, no final da década de 40, até o que entendemos hoje por Desenho Universal, que fora criado na década de 90, com o propósito de que os ambientes, os meios de transporte e os utensílios fossem projetados para todos e não somente para pessoas com deficiência, além da consolidação do termo inclusão em contraponto a integração, termo usado até então. Sendo a inclusão também elemento dependente da construção de espaços acessíveis.

Já a partir do ano 2000, a despeito das discussões e conquistas quanto à acessibilidade, a ONU (2006) demonstra uma longa luta pelo direito de ir-e-vir, e se incorpora à defesa de todos os direitos humanos. Como conquistas há a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Do tema “acessibilidade” se ocupa todo o Artigo 9, mas ele aparece também em diversas outras partes. Sendo entendida pela Organização das Nações Unidas - ONU como “o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade”. Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei.

Por meio do Decreto N° 3289, de 20 de dezembro de 1999 (DOU) em seu capítulo IX, a acessibilidade é assegurada e conceituada em suas diversas vertentes dentro do contexto da Arquitetura e Urbanismo:

Art. 51.

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classifica em:

- Barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- Barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados.

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico; e

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias de espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga.

Art. 52. A construção, ampliação e reforma de edifícios, praças, equipamentos esportivos e de lazer, públicos e privados, destinados ao uso coletivo deverão ser executados de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios, praças e equipamentos esportivos e de lazer, públicos e privados, destinados ao uso coletivo por órgãos da Administração Pública Federal, deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, serão reservados dois por cento do total das vagas à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, garantidas no mínimo três, próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas e com as especificações técnicas de desenho e traçado segundo as normas da ABNT;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

V – Os edifícios disporão, pelo menos, de um banheiro acessível para cada gênero, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de modo que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Fica evidente que a criação de ambientes acessíveis, além do entendimento de que é um direito humano, também é assegurado por lei. O enquadramento desses espaços em todas as diretrizes estabelecidas, sozinha não se configura como a criação de ambientes acessíveis em sua plenitude de sentido. Outras questões precisam ser levadas em consideração como o atendimento pessoal nesses lugares, pois arquitetura não diz respeito somente ao construído, ela engloba as relações pessoais que existem nesse espaço.

2.2 ARQUITETURA, ACESSIBILIDADE E DIMENSÃO HUMANA

Para que as três temáticas (acessibilidade, arquitetura e dimensão humana) se articulem, é preciso que se compreenda a significação dessa dimensão humana, que se versa sobre a inclusão. De forma a articular modos pelos quais seja possível criar os espaços que não só atendam normas técnicas de acessibilidade,

mas que acima de tudo isso, respeite seus usuários, de modo direto ou indireto, através da acessibilidade que é um meio de inclusão social.

Inclusão para Sassaki (2009, p.10) é,

[...] como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Ao longo da história da arquitetura, percebemos a desconsideração com a diversidade humana e, por conseguinte arquitetos que lançaram mão da inclusão no contexto da arquitetura e urbanismo - pois para incluir, é preciso primeiro, que se reconheça a diversidade, a heterogeneidade do ser humano-, como exemplo, o arquiteto francês Le Corbusier que criou uma proporção humana que possibilitasse a harmonia de suas composições arquitetônicas, seria esse um tipo padrão de ser humano, ele detalha em sua obra "*Vers une Architecture*", nela Le Corbusier,

[...] já apontava para a criação do sistema de medição que chamou posteriormente de "Modulor", no qual ele se utiliza dos números de Fibonacci, do número de ouro e das proporções humanas "standard". Le Corbusier considerou como "standard" a altura humana de 1,83m e estabeleceu esta sequência de medidas do "Modulor" para encontrar harmonia nas composições arquitetônicas (RAPOSO ETAL. s/d).

Felizmente, é possível encontrar trabalhos que reconhecem que o homem-padrão não existe e, se existe, é por pouco tempo, dado o caráter efêmero da existência do corpo humano:

Modelos não existem no mundo real, assim como não há um 'homem padrão', uma 'mulher padrão' ou a 'criança padrão'. Considerações dessa espécie só se prestam a afastar os princípios e as regras de direitos humanos da realidade, neutralizam alternativas, produzem a irrelevância das pessoas pelo nivelamento e produzem a desresponsabilização dos agentes públicos e dos agentes sociais (ARZABE E GRACIANO, s/d).

Partindo do pressuposto de que não há um tipo padrão de ser humano, é possível se lançar sobre a constituição do espaço em arquitetura com um olhar humanístico, na qual se busca através dos traços o acolhimento de todos, exemplificando, para Tuan (1976, p.269):

[saber] como um simples espaço se torna um lugar intensamente humano é uma missão para o humanista; para tanto, ele se utiliza de interesses distintamente humanísticos, como a natureza da

experiência, a qualidade da ligação emocional aos objetos físicos, as funções dos conceitos e símbolos na criação da identidade do Lugar.

Dessa forma, barreiras arquitetônicas e urbanísticas são, para Duarte e Cohen (2003, p.165):

[...] ao apresentar barreiras, o espaço construído poderá estar acentuando a diferença de uma pessoa com deficiência, aumentando sua dificuldade e tornando-a incapaz de viver sua vida cotidiana. Vê-se, portanto, que muitas das limitações e incapacidades de alguns não se devem a uma falta de habilidade de se adaptarem ao ambiente, mas a uma deficiência do espaço construído de abrigar diversidades. Neste caso, a deficiência em si não é o fator causador da imobilidade e sim a falta de adequação do meio.

Duarte e Cohen (2003, p.166) vão mais longe sobre a temática de acessibilidade ao afirmarem que:

[...] a acessibilidade ao espaço construído não deve ser compreendida como um conjunto de medidas que favoreceriam apenas às pessoas portadoras de deficiência - o que poderia até aumentar a exclusão espacial e a segregação destes grupos-, mas sim medidas técnico-sociais destinadas a acolher todos os usuários em potencial.

Para esse olhar que se atenta a construir ambientes ao menos com o mínimo de acessibilidade prezando assim pela inclusão dos indivíduos, uma questão norteadora é a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, tendo esta o objetivo de "estabelecer critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade"; como exemplo, pode-se citar as normalizações de dimensionamento da circulação vertical, que são referentes a rampas, elevadores e escadas; tipos de pisos; espaços internos e externos de circulação; normas técnicas para portas, banheiros, dentre outras, que serviram para modo comparativo, juntamente com a vivência, de base para o presente estudo.

Tendo em vista a realidade da maioria das edificações e vias públicas brasileiras, é possível afirmar que em muito se tem para evoluir no cumprimento das normas, decretos e leis. Pois o que se percebe a despeito da legislação é que há preocupação com a criação de meios pelos quais se possam desenvolver ambientes acessíveis. Porém o descumprimento dos mesmos ainda é algo que se sobrepõe às boas iniciativas.

Como Pagliuca, Aragão e Almeida (2006, p.587) afirmam na conclusão do projeto de pesquisa sobre a acessibilidade nas áreas internas de hospitais de Sobral, no Ceará:

Como evidenciado, os resultados do estudo confirmam barreiras arquitetônicas no interior dos hospitais de Sobral com conseqüente comprometimento do deslocamento de pessoas portadoras de deficiência física. Estas barreiras são constituídas por escadas, rampas e inadequações dos mobiliários e equipamentos que não atendem à legislação.

Contudo, há também àqueles ambientes que possuem boas iniciativas quanto ao desenvolvimento de espaços acessíveis, como é o caso dos elementos conclusivos do trabalho de pesquisa sobre um diagnóstico situacional das barreiras arquitetônicas de um Centro de Reabilitação localizado no Vale do Aço elaborado por Carvalho e Avelar (2010, p.473/474) em que dizem: “As barreiras arquitetônicas encontradas nas áreas internas e próximas ao CRG foram identificadas na sua maioria, como adequadas às exigências, estabelecidas pela NBR 9050, garantindo o acesso seguro aos usuários do serviço”.

Assim, Pagliuca, Aragão e Almeida (2006, p.587) são enfáticos ao afirmarem: “Defende-se que a implantação e manutenção de ambientes acessíveis perpassam pela tomada de consciência do real significado de ambiente acessível. E que este vai além das barreiras arquitetônicas, pois depende da atitude inclusiva”.

3 ANÁLISE DE DADOS

A partir de um levantamento fotográfico realizado de Setembro a Outubro de 2013, nas dependências de uma Instituição de Ensino Superior, Instituição de Ensino Básico e em ruas do centro de uma cidade do Sertão Central, e da revisão literária e pesquisa de campo, o levantamento fotográfico permitiu a observação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas que limitam a circulação de deficientes físicos ou pessoas com mobilidade reduzida, e ainda as boas iniciativas frente ao tema.

Quanto à abordagem, a pesquisa em questão é de natureza qualitativa, pois busca a aproximação com o contexto investigado, tentando extrair significados presentes na dinâmica que se processa entre o espaço e as vivências da população em relação à temática estudada (SEVERINO, 2007).

Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória porque visa reconhecer fatos e fenômenos relacionados à acessibilidade em uma cidade do Sertão Central, buscando recuperar as informações disponíveis neste espaço. Considera-se, também, descritiva, porque se propôs a levantar características conhecidas do fato, fenômeno ou processo estudado, por meio do levantamento bibliográfico que permitiu a discussão de elementos relacionados às leis e normas técnicas que dizem respeito à acessibilidade.

A seguir apresentaremos elementos oriundos de trabalho de campo, articulando-os com os referenciais teóricos estudados.

As calçadas são instrumentos de pedestres, e, portanto, devem permitir o livre acesso. No entanto é comum encontrar barreiras ao circular pelas calçadas da referida cidade do Sertão Central, e quando se trata de pessoas que possuem mobilidade reduzida, e deficientes físicos que fazem uso de cadeira de rodas, o desafio é ainda maior. Boucinhas (1981, p.1) reafirma a função das calçadas ao dizer:

A calçada [...] é um elemento fundamental para a circulação do pedestre e um dos componentes da via. Deve-se dar a maior importância ao tratamento e projeto de uma calçada, valorizando seu uso pelo pedestre e não permitindo sua invasão pelos outros meios de transporte.

Na figura 1, percebe-se no mobiliário urbano, um poste, duas estruturas metálicas, veículos e ainda cordões de segurança que impedem a livre circulação dos pedestres, que necessitam usar a rua para se locomover; os pedestres arriscam-se, pois, a mesma é via é de grande fluxo de veículos de grande porte. Pessoas com algum tipo de deficiência que tem limitada a sua locomoção estariam totalmente expostas ao utilizar um desses tipos de calçadas para circular.

Figura 1 – Imagem que ilustra a rua de uma cidade do Sertão Central



Fonte: Registro feito pelos autores.

De acordo com a ABNT NBR 9050 (2004, p.2), “Calçada rebaixada é uma rampa construída ou implantada na calçada ou passeio, destinada a promover a concordância de nível entre estes e o leito carroçável”. Os locais públicos, principalmente, praças devem adequar-se a seus usuários e isso inclui pessoas que fazem uso de cadeira de rodas. Na figura 2 percebe-se uma rampa de acesso a deficientes físicos em péssimas condições de uso, dificultando ou até mesmo impedindo o acesso a praça.

Em toda a cidade do Sertão Central, é infrequente encontrar calçadas com guias rebaixadas, o que é obrigatório por lei. Ressalta-se aqui além do não cumpri-

mento das leis e normas estabelecidas, o desrespeito com todos os usuários desse tipo de serviço e o abandono e descaso com a infraestrutura do mobiliário urbano. Todas essas barreiras constituem fatores de impedância, já que interferem no fluxo de pedestres (ABNT NBR 9050, 2004).

Figura 2 – Calçada rebaixada de acesso a Praça



Fonte: Registro feito pelos autores.

De acordo com Tagliari; Três; Oliveira (2006), amparadas pela lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, afirmam que: “Para possibilitar o acesso de pessoa com deficiência física, todas as escolas devem eliminar suas barreiras arquitetônicas tendo ou não alunos com deficiências matriculados no momento”.

Na figura 3, de uma Escola de Ensino Básico, é possível identificar as salas de aula de educação infantil. Toda a escola foi adaptada, ou seja, toda a edificação foi alterada para se tornar acessível. Embora fatores como inclinação de rampas, colocação de corrimãos e guarda corpos falte à instituição, a iniciativa principal de preocupação com o conforto e comodidade de alguns alunos que necessitam de um atendimento especial pôde ser verificada.

Figura 3 – Rampa de acesso às salas de educação infantil – Escola de Ensino Básico



Fonte: Registro feito pelos autores.

A única forma de acesso ao segundo pavimento da Escola de Ensino Básico é a rampa presente na figura 4. O acesso a todas as áreas da escola sejam elas administrativas, de prática esportiva, recreação, alimentação, salas de aula, laboratórios, biblioteca, ambientes pedagógicos e salas de leitura se dá através de rampas de acesso.

Figura 4 – Rampa de acesso ao segundo pavimento – Escola de Ensino Básico



Fonte: Registro feito pelos autores.

Conforme a ABNT NBR 9050 (2004, p.88) “Em bibliotecas e centros de leituras, os locais de pesquisa, fichários, salas para estudo e leitura e terminais de consulta, balcões de atendimento e áreas de convivência devem ser acessíveis.” Na figura 5, percebe-se a entrada da biblioteca da referida IES; além de ‘catracas’ existe um portão para pessoas com deficiência motora, especialmente cadeirantes. A iniciativa mostra a preocupação com a liberdade de acesso a todos os usuários, alunos, professores, funcionários e visitantes.

Figura 5 – Portão de acesso a serviços da biblioteca da IES.



Fonte: Registro feito pelos autores.

Mazzoni et. al. (2001, p.31) afirmam a necessidade de acessibilidade nas bibliotecas universitárias ao concluir que:

Dentro da estrutura de uma biblioteca universitária, a acessibilidade envolve tanto aspectos urbanísticos (estacionamento, caminhos de acesso etc.), como aspectos arquitetônicos (iluminação, ventilação, espaço para circulação entre ambientes, banheiros, rampas adequadas etc.) e aspectos de informação e comunicação (sinalização, sistema de consulta e empréstimos, tecnologias de apoio para usuários portadores de deficiências, sistemas para acesso remoto etc.). Qualificando todos os aspectos anteriores se encontram os aspectos atitudinais – como as pessoas compreendem e constroem o processo de acessibilidade – o que pode valorizar ou degradar os projetos originais.

De acordo com a Constituição Brasileira, toda pessoa possui vários direitos; e um deles é o lazer. A figura 6 mostra uma piscina do complexo de fisioterapia da referida IES. A instituição conta com duas piscinas, e uma delas atende as necessidades de portadores com deficiência que usufruem do serviço de fisioterapia oferecido à comunidade.

Figura 6 – Piscina do complexo de fisioterapia da referida IES



Fonte: Registro feito pelos autores.

Com a análise das imagens já é possível depreender que existem iniciativas na busca de criar ambientes acessíveis. Um fato que se sobressai a máxima de que os erros são a totalidade quando o assunto é o respeito a limitação de mobilidade. Infelizmente esse é um quadro de uma pequena parcela, dentro de uma escala da cidade. A maioria dos casos ainda segue com a mesma indiferença frente ao tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho poderá trazer relevantes contribuições ao estudo da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência física no contexto da Arquitetura e Urbanismo, buscando uma sociedade mais justa e consciente.

É possível afirmar que o Brasil é um país, em termos de legislação, atento a acessibilidade, garantindo com isso, na teoria, respeito e direitos referentes ao acesso a edifícios privados e construções públicas. Entretanto, quando se depara com a realidade vivenciada pela parcela da população que é deficiente física, raramente se encontra um espaço verdadeiramente acessível, casos como do meio urbano, expostos neste trabalho comprovam isso, o que faz constatar que, muitas vezes, a arquitetura não foi projetada para a diversidade, sendo injusta com essa parcela da população. Com a presença constante de obstáculos e barreiras arquitetônicas e urbanísticas, como o mal estado ou inexistência de rampas de acesso, a má estrutura física de calçadas e sanitários sem o mínimo de adaptação, são exemplos que não condizem com a humanização dos espaços construídos, através da arquitetura inclusiva.

Contudo, como aqui relatado, há bons exemplos no tocante à temática da arquitetura e acessibilidade, como é o caso das duas instituições analisadas, casos que demonstram preocupação com relação à legislação existente, buscando o cumprimento da mesma, a fim de garantir a seus usuários o respeito e a dignidade que lhes são de direito.

O objetivo deste trabalho foi plenamente alcançado, pois por meio dos registros fotográficos, pesquisa de campo e revisão literária pode-se lançar um comparativo entre boas e más iniciativas frente ao tema, na qual se buscou traçar uma linha tênue entre a arquitetura e acessibilidade, em que a atitude inclusiva foi o resultado encontrado.

Assim, foi verificado que é preciso haver uma conscientização geral, em que não se passe apenas a respeitar e cumprir a legislação existente, mas também buscar humanizar os espaços através do respeito aos usuários dos diferentes espaços, sejam estes de uso público ou privado, em que esse direito se verse sobre a criação de uma arquitetura mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Histórias da exclusão: e de inclusão? – na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICÓLOGOS. **Educação Especial em debate**. SP: Casa do Psicólogo/ Conselho Regional de Psicologia, 1997, p 23-24.

ARZABE, Patricia H. M. e GRACIANO, Potyguara G. **“A Declaração Universal dos Direitos Humanos: 50 anos”**. Artigo disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/patricia.htm> - s/d. Acesso: 25 de nov. de 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. NBR-9050**. Rio de Janeiro, 2004.

BOUCINHAS, Maria da Penha NC. **A Calçada e o Pedestre**. Companhia de Tráfego São Paulo. 1981.

BRASIL. **Decreto nº 5296/04**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 3289**. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto n.º 914/93**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1993.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: A sociedade brasileira cria; 'Recupera' e Discrimina**. Campinas. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1989.

CARVALHO, Aliny Melo; AVELAR, Solange Andrade. Barreiras arquitetônicas: Acessibilidade aos usuários. In: **Enfermagem Integrada**. UNILESTE-MG. P.466-474, jul./ago. 2010.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, R. O Ensino da Arquitetura Inclusiva como Ferramenta para a Melhoria da Qualidade de Vida para Todos. In: **PROJETAR**. 2003. (Org.). *Projetar: Desafios e Conquistas da Pesquisa e do Ensino de Projeto*. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003, p. 159-173.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2009.

IBGE. **Notícias do Censo 2010**. Disponível em: <HTTP://www.ibge.gov.br> Acesso em: 29 de out. de 2013.

MAZZONI, Alberto Angel Et. Al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**. Brasília, v.30, n.2, p.29, 2001.

NOGUEIRA, Carolina de Matos. **A história da deficiência**: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

ONU. Organização Nações Unidas, 2006. **Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Defici-**

ência. Disponível em: <http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf> Acesso em: 15 de nov. de 2013.

PAGLIUCA, L.M.F.; ARAGÃO A.E.A.; e ALMEIDA PC. Acessibilidade e deficiência física: identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais de Sobral, Ceará*. In: **Escola de Enfermagem**. USP. P. 581-588, 2007. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reusp/>> Acesso em: 2 de dezembro de 2013.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz/ Edusp, 1984, p.4. Revista Brasileira de Educação Especial.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In: **Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAPOSO, Ana Cristina P.; DUARTE, Ana Luísa B. e ROSÁRIO, Milena I.F. **Artistas Matemáticos, Matemáticos Artistas**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm33/index.html> - s/d. Acesso: 17 de novembro de 2013.

TAGLIARIC; TRÊS F; OLIVEIRA SG. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. In: **Neurociências**. Rio Grande do Sul, jan/mar. 2006, p.10-14.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: A Perspectiva de Experiência. São Paulo: Difel, 1983. _____. "Humanistic Geography". In **Annals of the Association of American Geographers**. 66, S. pp. 266-276, 1976.

SOBRE OS AUTORES

Diego Freire Martins

Acadêmico do 6º semestre o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato: diego_freire321@live.com

Stephane de Sousa e Silva Maia

Acadêmico do 6º semestre o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato:stephaneaq@gmail.com

D'ávila de Melo Laurentino

Acadêmico do 6º semestre o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato:davilamelom@gmail.com

Wesley de Sousa Chaves

Acadêmico do 6º semestre o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato:arqwesleychaves@outlook.com

Chrystian Haramys Parente Paiva

Acadêmico do 6º semestre o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Contato:charamyspp@gmail.com

SISTEMA SUPERVISÓRIO PARA CONTROLE DE FLUXO DE VEÍCULOS ATRAVÉS DE RFID

Alandson Mendonça R. Meireles
Leonardo Rocha Moreira
Marcílio Fernandes da Silva

RESUMO

Nos últimos anos várias tecnologias foram desenvolvidas para identificar, rastrear e gerenciar uma grande quantidade de informações, dentre as que mais se destacam está a tecnologia RFID (Identificação por Rádio Frequência). Essa tecnologia permite realizar a coleta de dados de forma rápida sem contato físico e sem a necessidade de campo visual. Este trabalho apresenta a tecnologia RFID, mostrando algumas características, benefícios, problemas e soluções encontradas com o uso da tecnologia RFID na aplicação e controle de veículos, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de um *software* de controle de fluxo de veículos em condomínios residenciais, possuindo como base a utilização dessa tecnologia.

Palavras-chave: *RFID*. Controle de veículos. Sistema supervisório.

ABSTRACT

Many technologies have been developed in the past few years to identify, track, and manage large amounts of data. RFID (Radio-frequency identification) is one of the most deployed technology in this field. RFID allows a fast collection of data without physical contact or direct visibility. This paper presents the RFID technology applied in a control/registration system of vehicles, showing some of its features, benefits, problems and solutions. We also present a software for vehicle flow control (to be applied in condominiums), based in RFID technology.

Keywords: RFID. Vehicle control. Supervisory system.

1 INTRODUÇÃO

Agilidade, segurança, comodidade e conforto são algumas das vantagens encontradas em se morar em condomínio. Por outro lado, existem muitos conflitos que devem ser administrados para garantir uma boa convivência com o síndico e vizinhos. Um desses problemas é a quantidade de vagas de estacionamento reservadas para cada família e a alocação das mesmas. Controlar quem entra e quem sai do condomínio, às vezes, se torna muito burocrático e desgastante.

Os condomínios que oferecem um bom controle de acesso aos seus veículos destacam-se nesse concorrido mercado. Existem clientes mais exigentes que procuram por um diferencial, algo que inove e seja eficiente. Destaca-se entre as novas tecnologias o RFID (*Radio-Frequency Identification*), que está revolucionando o controle e monitoramento de diversos materiais (SEUFITELLI, 2009).

O princípio da tecnologia RFID consiste em criar um sistema no qual existe uma estação de rádio que transmite um sinal e um receptor de rádio que recebe este sinal, ambos montados em pequenas placas e/ou etiquetas eletrônicas no para brisa do automóvel, de difícil visualização, porém, de fácil identificação pelo sistema sugerido. O sinal transmitido contém uma mensagem que traz informações referentes ao automóvel, tais como sua placa, modelo, cor, inquilino etc. (BOLZANI, 2004).

O objetivo geral deste trabalho é descrever a criação de um sistema, onde será possível aperfeiçoar o monitoramento dos veículos através de um *software*, possibilitando o controle do fluxo de veículos e emissão de relatórios diários, semanal, mensal e anual em tempo real. Na seção 2 são apresentados os conceitos gerais sobre a tecnologia RFID; a terceira seção é apresentada a motivação para o desenvolvimento do projeto; na seção 4 é detalhada a descrição da proposta juntamente com as etapas de desenvolvimento do aplicativo de controle de fluxo de veículos. Finalizando, a quinta seção apresentará as conclusões do trabalho e prospecções para expansão do projeto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

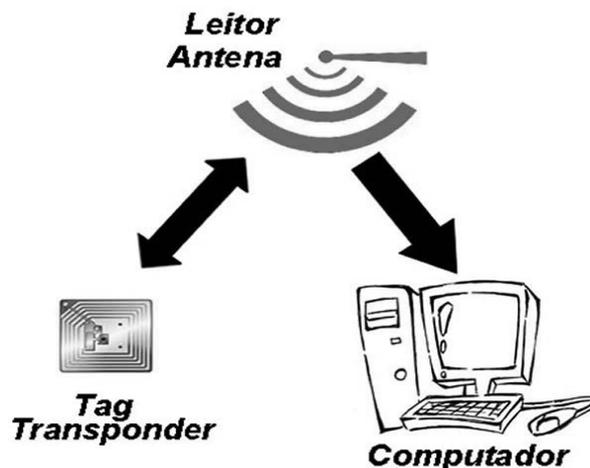
Para (SANTANA, 2008), RFID é a abreviação de *Radio Frequency Identification* – Identificação por Radiofrequência. Diferentemente do feixe de luz utilizado no sistema de código de barras para captura de dados, essa tecnologia utiliza a frequência de rádio.

2.1 Componentes de um sistema RFID

A estrutura geral de um ambiente com RFID pode variar de empresa para empresa, mas para ITS *Newsletter* (2005, p.2), “os sistemas RFID que se encontram atualmente no mercado têm uma arquitetura bastante

simples, e que se baseia em quatro componentes básicos: tag, antena, leitor e módulo de *middleware*.” Alguns autores consideram a RFID possuindo apenas três partes, fazendo uma junção da antena ao leitor. São apresentados através da figura 1 os componentes básicos de um sistema RFID.

Figura 01 – Componentes básicos de um sistema RFID



- Tag ou Transponder.

É o objeto a ser rastreado, composto de um microchip de silício combinado com uma antena. As tags são divididas em:

- **Tag passivos:** não possuem bateria para seu funcionamento das ondas eletromagnéticas emitidas pelas antenas do leitor
- **Tag ativos:** possuem uma bateria embutida e conseguem transmitir informações a dezenas e centenas de metros para o leitor

- Antena

A antena é um dispositivo que pode emitir ou receber ondas eletromagnéticas.

- Frequência

A frequência define a taxa de transferência de dados entre a etiqueta e o leitor e podem ser classificados também pela faixa de frequência de operação

- Leitor

Têm a função de emitir sinais de rádio, de centímetros a metros de distância, sendo propagadas pelo espaço.

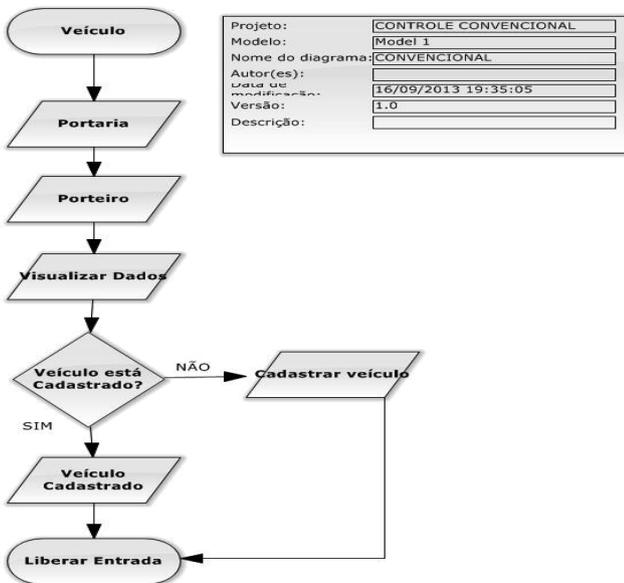
- **Módulo de *middleware***

É o *software* que gerencia todo o hardware e as informações geradas dentro de uma rede de leitores RFID.

3 MOTIVAÇÃO

Em muitos condomínios nota-se uma deficiência no controle de acesso de seus veículos. O controle é feito manualmente, com o preenchimento de planilhas de controle, atendendo a seguinte ordem cronológica: o proprietário ou inquilino aproxima da portaria, baixa o vidro do carro, se identifica, o porteiro confere em outra planilha, verifica se o nome do motorista ou carro está cadastrado para liberar o acesso, entrar em contato com o síndico conferir as informações do inquilino e se necessário cadastrar esse inquilino. No diagrama abaixo segue o fluxo de dados atual do condomínio. É mostrado através da figura 2 o diagrama do controle atual do condomínio.

Figura 2 – Diagrama do controle atual do condomínio



4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Cada automóvel deverá possuir uma etiqueta (*tag*) de identificação em seu para-brisa, onde estarão contidas todas as informações do veículo. Ao passar pelo campo eletromagnético emitido pela antena, será realizada a leitura e captura dos dados e enviados para um computador, onde será feita uma consulta no banco de dados. Se o veículo estiver cadastrado automaticamente o portão ou cancela abrirá, se não, aparecerá uma mensagem na tela do computador informando que o veículo não está cadastrado e pedirá para que seja feito um novo cadastro. Podemos visualizar, através da figura 3, a proposta de uso da tecnologia RFID.

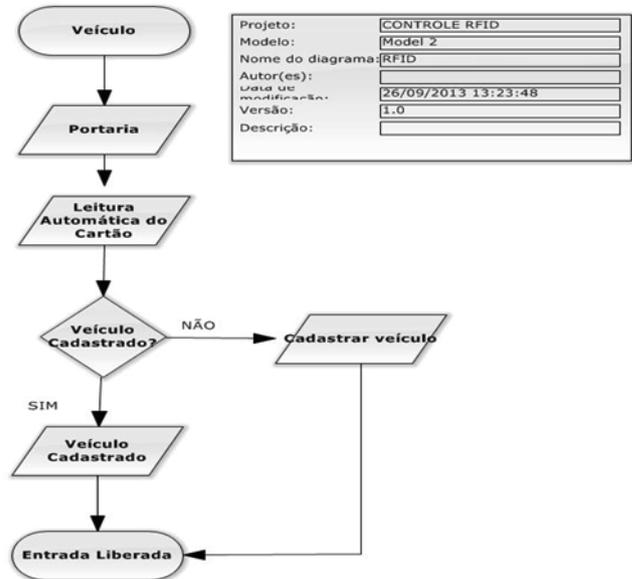
Figura 3 – Proposta do uso da Tecnologia RFID



4.1 Controle usando a tecnologia RFID

Segue um diagrama mostrando as etapas que tem que ser percorridas pelo o uso da tecnologia de controle RFID no controle de veículo. É ilustrado, através da figura 4, o Diagrama da tecnologia de controle RFID no controle de veículo.

Figura 4 – Diagrama da tecnologia de controle RFID no controle de veículo



4.2 COMPARATIVO DO SISTEMA ATUAL E DO SISTEMA COM RFID

Figura 5 – Sistema Atual

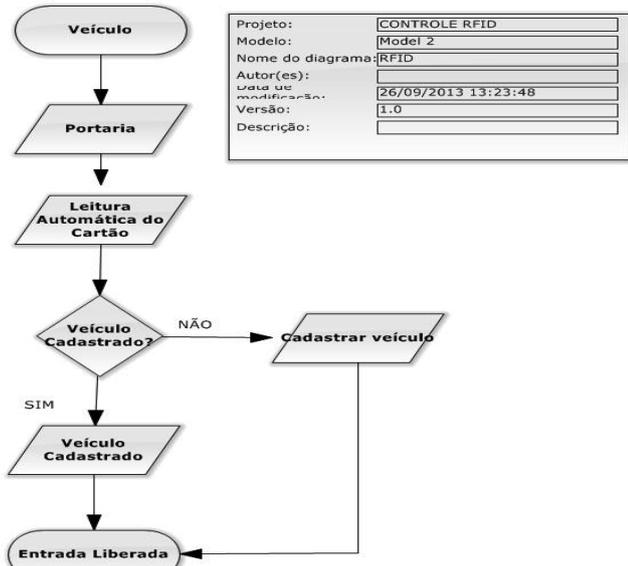
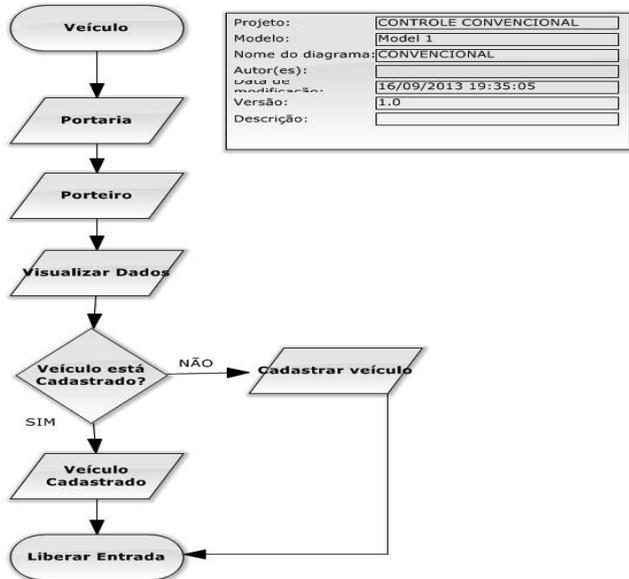


Figura 6 – Sistema com RFID

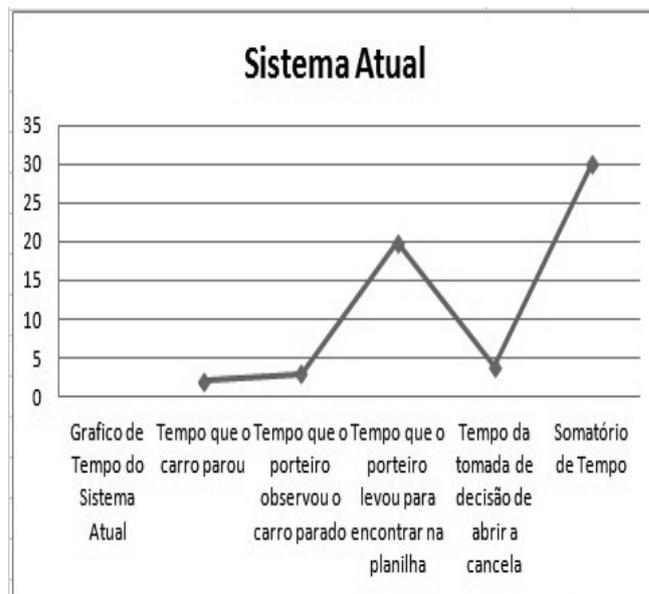


Analisando a figura 5, sistema atual, e a figura 6, sistema RFID, percebemos um ganho de tempo com o sistema com RFID, baseado na automatização e do aproveitamento do tempo, pois através do sistema o porteiro não terá necessidade de ficar conferindo em planilhas se o usuário do condomínio está ou não cadastrado. O porteiro só irá interferir, se o veículo não estiver cadastrado, efetuando o cadastro do mesmo de uma forma mais prática e segura.

4.3 COMPARATIVO DE TEMPO

Na figura 7 ilustra-se um gráfico onde foram levadas em considerações as seguintes etapas:

Figura 7 – Gráfico de tempo do sistema atual

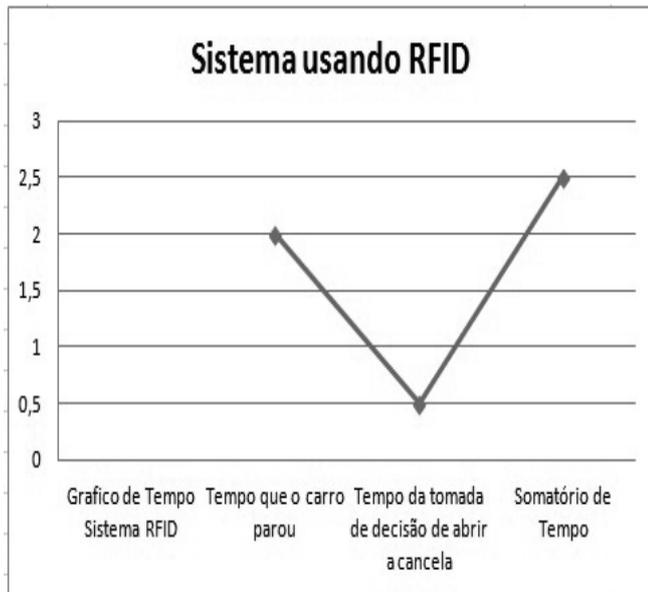


- Tempo que o carro parou = 2 segundos
- Tempo que o porteiro observou o carro parado = 3 segundos
- Tempo em que o porteiro levou para encontrar na planilha = segundos 20
- Tempo da tomada de decisão em abrir a cancela = 4 segundos
- Somatório de todo o tempo = 30 segundos

Nota-se que do momento em que o veículo se aproxima do portão, até a abertura da cancela(portão), existe um somatório de tempo de 30 segundos.

A seguir, na figura 8, o gráfico de tempo do sistema RFID mostra o tempo gasto no atendimento após a implantação do sistema. Foram levadas em considerações as seguintes etapas:

Figura 8 – Gráfico de tempo do sistema utilizando RFID



- Tempo que o carro parou = 2 segundos
- Tempo da tomada de decisão em abrir a cancela = 0,5 segundos
- Somatório de todo o tempo = 2,5 segundos

O tempo total da chegada até a abertura da cancela caiu consideravelmente, ocasionando assim um ganho de tempo, e melhorando com isso o fluxo de veículos na entrada ou saída do condomínio.

4.4 LAYOUT DO SISTEMA

Através da figura 9, tela principal de movimentação diária de veículo, o usuário poderá cadastrar, editar ou excluir algum veículo. O porteiro também visualizará toda a movimentação diária dos veículos, toda vez que o veículo entrar ou sair, a movimentação do veículo será salva pelo sistema.

Figura 9 – Tela principal de movimentação diária de Veículos



Através da figura 10, tela para pesquisa de veículos e imprimir relatório, o porteiro poderá realizar consultas sobre determinado veículo, podendo escolher sua consulta através do nome do motorista, placa do veículo ou pela opção da data, onde também se encontra disponível para impressão. No final do mês ele poderá realizar levantamentos da quantidade de veículos que entram e saem todos os dias.

Figura 10 – Tela para pesquisa de veículos e imprimir relatórios



4.5 VANTAGENS DO SISTEMA RFID

- Identificação de Veículos a uma distância típica de 4 metros;
- Identificação Automática, sem a intervenção do motorista;
- Funcionamento autônomo, ou seja, não precisa obrigatoriamente de um Computador ligado 100% do tempo, apenas para a realização de cadastros, emissão de relatórios e outros recursos avançados;
- Permite o cadastro de até 2.000 veículos;
- Cadastro completo de veículos, com dados como Modelo, Placa, Referência (Apartamento/Sala);
- Permite a utilização de Clausuras, realizando o controle de 2 Portões ou Portão + Cancela. O sistema de Clausuras (ou Confinamento) aumenta a segurança, já que impede que a entrada do condomínio fique exposta;
- Acesso Acompanhado: o vigilante acompanha o acesso na tela do Computador, onde os principais dados do cadastro são apresentados no momento do acesso. Esta metodologia aumenta a segurança, já que dá informação ao vigilante;
- Sistema DuploCheck: libera o acesso somente após a identificação do Veículo (via Etiqueta Eletrônica) e do Motorista (via Cartão de Proximidade). Recurso ideal para aumentar ainda mais a segurança.

5 TRABALHOS RELACIONADOS

São listados abaixo dois trabalhos sobre aplicações bem sucedidas no RFID.

- I) Controle de Acesso em órgãos militares
- Proposto por Oliveira, Nogueira e Brito (2008)
 - Aplicação: Controle de Fluxo de Automóveis com RFID
 - Objetivo: mostrar soluções para o controle de acesso
 - Tipo de Agente: móvel

Onde foi abordado o controle de entrada e saída de automóveis em órgão militares e do governo, visando principalmente a segurança do local.

Cada automóvel possuía uma tag que quando passava pela antena, o sinal era captado com a codificação e automaticamente repassado para a porta serial, onde realiza uma consulta no banco de dados e mostra o resultado na tela.

- II) Sistema de Controle de Patrimônio via RFID
- Proposto por Dresch em 2008
 - Aplicação: Controle de materiais
 - Objetivo: mostrar soluções para o controle de itens em determinados lugares
 - Tipo de Agente: móvel

Foi abordado como foco principal, controlar itens (tags) que estão em determinados ambientes pré-estabelecidos, todos utilizando RFID. As tags representam equipamentos e mobiliários que estão nos ambientes. Utilizando-se a metodologia para desenvolvimento de novos produtos, foi testadas várias configurações para o sistema, produzindo os protótipos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi apresentar os ganhos possíveis de serem obtidos com a implantação da tecnologia de RFID para o controle de um condomínio, na qual foram abordados diversos fatores para a sua implantação. Foi levada em consideração também a tecnologia, os fatores e os efeitos com a implantação. Vale ressaltar que houve um grande crescimento nos últimos anos em avanços tecnológicos, principalmente na área do RFID.

Quando esta tecnologia foi apresentada, na década de 90, costumava-se alardear que, um dia, os consumidores encheriam seus carrinhos nos supermercados e precisariam apenas se aproximar do caixa para fazer a leitura de todos os produtos comprados, somando todos os valores e gerando a nota fiscal em único segundo, graças à tecnologia RFID, que permitiria colocar etiquetas eletrônicas em todos os itens do varejo. Era a morte do código de barra. (MADRUGA, 2011)

O principal obstáculo para o uso da tecnologia RFID ainda é o custo, se for comparado com o código de barra. No Brasil custariam 80 centavos, segundo a Associação Brasileira de Automação.

No varejo, ainda é muito o pouco usado, dependendo do produto a etiqueta poderá ser a metade do valor final. Sempre vai haver alguma discussão: quem vai colocar a etiqueta o fabricante ou varejista? São detalhes como esse que atrapalham seu crescimento.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. (2006) **Melhoria dos métodos de identificação e controle de postes de madeira por meio da rádio frequência**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTOMAÇÃO. **Tecnologia RFID**. Disponível em: < <http://www.gs1br.org/>

main.jsp?lumPageId=402881762C7491E5012C82ED7D1179F2&itemId=480F89A840EEBBA10141369218E66CF0>. Acesso em: 01 ago. 2013.

Bolzani, M. A. **Computação Pervasiva e Sistemas de Identificação**. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2004. 3 p. Disponível em: <http://www.bolzani.com.br/artigos/art01_04.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

Dresch, A. ; Efrom, D. R. ; Grumovski, D. **Controle de patrimônio via RFID**. Mecatrônica atual Automação Industrial de Processos e Manufatura, Tatuapé – SP, 26 nov 2008.

Glover, B; Hatt, H. (2007) **Fundamentos de RFID**. Rio de Janeiro: Alta Books.

ITS Newsletter. **RFID: Melhor, mais rápido, mais eficiente, 2005**. 7p. <<http://www-5.ibm.com/services/pt/its/ITSNewsletterJunho2005Edicao.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

Madruga, E. **RFID - Etiquetas de rádio frequência – O futuro da fiscalização de trânsito**. Disponível em: <http://www.joseadriano.com.br/profiles/blogs/rfid-etiquetas-de-radio-frequencia-o-futuro-da-fiscaliza-o-de-trabalho>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

OLIVEIRA, E. C. L.; NOGUEIRA, V. P.; BRITO S. R.; **Controle de Fluxo de Automóveis com RFID**. Engenharia da Computação em Revista, Amazônia, 2008. Disponível em: <<http://www3.iesampa.edu.br/ojs/index.php/computacao/article/view/168/158>> Acesso em 01 ago.2013.

RFID NEWS ROUNDUP. **RFID Journal**. Disponível em: <<http://www.rfidjournal.com/article/article-view/2047/1/1/>>. Acesso em: 25 set. 2013.

Santana, M.; Sandra, R. (2008) **RFID – Identificação por Rádio Frequência**. Disponível em:<http://www.wirelessbrasil.org/wirelessbr/colaboradores/sandra_santana/rfid_01.html>. Acesso em: 12 jul. 2013.

SEUFITELLI, C. B **Tecnologia Rfid e seus Benefícios**. Vértices (Campos dos Goitacazes), v. 11, p. 19-26, 2009 Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1809-2667.20090002/6>>. Acesso 18 jun. 2015.

WANT, R. **The Magic of RFID**. ACM Queue, p. 41-48, out. 2004. Disponível em: <<http://www.acmqueue.org/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=216>>. Acesso em: 28 set. 2013.

WHAT IS RFID?. **RFID Journal**. Disponível em <<http://www.rfidjournal.com/article/articleprint/1339/-/1/1/>>. Acesso em: 28 set. 2013.

SOBRE OS AUTORES

Marcílio Fernandes da Silva

Especialista em Educação à Distância.

Contato: marciliosilva@fcrs.edu.br

Leonardo Rocha Moreira

Especialista em Administração e Segurança de Sistemas Computacionais.

Contato: leonardorocha@fcrs.edu.br

Alandson Mendonça Ribeiro Meireles

Mestre em Computação Aplicada (Sistemas de Apoio à Decisão).

Contato: alandsonmeireles@fcrs.edu.br



Ciências da Saúde

CATÓLICA DE QUIXADÁ

APLICATIVOS PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS: UM CAMINHO PARA AUTOMEDICAÇÃO?

Marcia Machado Marinho
Rondinelle Ribeiro Castro
Emmanuel Silva Marinho

RESUMO

A universalização das tecnologias de informação e comunicação, como computadores e dispositivos móveis, vem influenciando diretamente nos hábitos da sociedade brasileira. Mais de 16 milhões de usuários da rede móvel, no Brasil, possuem *smartphones*, cuja utilização acarreta impactos área de saúde e cuidado integral. Sendo a automedicação uma prática em ascensão nos dias atuais, este estudo tem por objetivo analisar a utilização de aplicativos móveis para a visualização de bulas de medicamentos. Para tanto, realizou-se um pesquisa exploratória no Google Play®, identificando os dez aplicativos gratuitos com o maior número de avaliações. Com relação à utilização e função dos aplicativos, conclui-se que a grande maioria dos mesmos não apresenta restrições de pesquisa para a população em geral, possibilitando uma maior facilidade para a automedicação.

Palavras-chave: Automedicação. Dispositivos móveis. Aplicativos móveis.

ABSTRACT

The universalization of the information and communication technologies, such as computers and mobile devices, are directly influencing the habits of the Brazilian society. More than 16 million users of mobile network in Brazil possess smartphones, which utilization impacts on health and comprehensive care. Being the self-medication an increasing practice, this study aims to analyze the use of mobile applications to visualize medicine bulls. An exploratory research on Google Play © was done, and the ten more evaluated free applications were identified. With regard to the use and function of the applications, it is concluded that the vast majority of them does not have search constraints for the people in general, and it may increase the self-medication practice.

Keywords: Self-medication. Mobile devices. Mobile Applications.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação têm permitido o surgimento de diversos recursos tecnológicos, desde o uso disseminado de computadores à universalidade dos dispositivos móveis (MOREIRA; CAVALCANTE; MEIRELES, 2014). No Brasil, mais de 16 milhões de usuários da rede móvel possuem *smartphones*. Tamaña adoção pode ser considerada por fatores como facilidade de compra, grande capacidade de processamento alcançada, usabilidade e ao chamado “senso de estar sempre conectado” (OLIVEIRA; COSTA, 2012).

Assim, a realização das atividades corriqueiras tem sofrido grandes transformações pela Computação Móvel, permitindo a popularização em várias áreas do conhecimento, como saúde, educação e comércio (LIMA, 2010). O benefício da tecnologia da informação aplicada à saúde, inclusive, já é bem conhecido, onde se ressalta a melhoria na tomada de decisão clínica, educação de pacientes e profissionais de saúde (OLIVEIRA; COSTA, 2012).

A automedicação tem sido considerada uma prática crescente nos dias atuais. A prática se caracteriza pela administração de medicamentos, sem prescrição de profissional de saúde, com o objetivo de amenizar sintomas e tratar doenças, quando um indivíduo faz uso de medicamento por conta própria ou indicado por um familiar ou amigo, iniciando, prolongando, interrompendo ou alterando uma terapêutica medicamentosa sem consultar um profissional habilitado. Também é considerado automedicação o uso de receitas médicas antigas (SCHUELTER-TREVISOL et al., 2011). Os riscos da automedicação inclui mascarar sintomas importantes, podendo agravar o quadro clínico e levar a uma recomendação terapêutica equivocada. O próprio medicamento pode provocar a piora das condições do paciente, causando, muitas vezes transtornos mais graves que doença original (DAMASCENO et al., 2007).

Muitos são os fatores que contribuem para o crescimento e difusão da automedicação, como o elevado custo de uma consulta médica, facilidade de adquirir medicamentos sem receita, excesso de propagandas, o acesso rápido às informações sobre medicamentos na internet ou vinculados em outras formas de comunicação e, também, a falta ou pouca divulgação dos riscos da automedicação (LOPES et al., 2014). Sabe-se que os grupos que mais adotam a conduta da automedicação são aqueles que dispõem de um maior grau de informação (NETO et al., 2006).

A partir destas considerações, o presente trabalho tem por objetivos: 1) Identificar os principais aplicativos gratuitos para visualização de bulas de medicamentos disponíveis em dispositivos móveis que funcionam na plataforma Android®; 2) Determinar o grau de satis-

fação, utilizando a escala de Likert (1932), dos principais aplicativos gratuitos para visualização de bulas; 3) Classificar os aplicativos quanto: ao público-alvo e às informações contidas nas bulas; 4) Relatar a existência de advertência quanto à necessidade de prescrição médica; 5) Apontar a existência de orientações sobre os riscos da automedicação.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Na busca de analisar a utilização de aplicativos para a visualização de bulas de medicamentos (“bulários”), em plataforma para dispositivos móveis, foi realizado um estudo que se classifica como descritivo e reflexivo, cuja natureza é quali-quantitativa, tendo como proposta o levantamento de dados, utilizando como técnica de coleta de dados uma pesquisa exploratória de aplicativos.

O estudo ocorreu no período de abril a junho de 2015 e se deu em duas etapas. A primeira delas consistiu em uma pesquisa exploratória de aplicativos para dispositivos móveis gratuitos disponíveis para *download* no repositório *Play Store/Google Play*® (<https://play.google.com/store>), usando o descritor “medicamentos”, como também a determinação do grau de satisfação dos usuários, dos aplicativos com maior número de *downloads* para visualização de bulas, utilizando para isso a escala de Likert (1932), que atribui 0 a alto grau de insatisfação, e 5 a alto grau de satisfação. A segunda etapa consistiu em classificar dos aplicativos frente aos quesitos: público-alvo sugerido; tipo de bula apresentada e existência de advertência quanto à necessidade de prescrição médica e riscos referentes à automedicação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando identificar os aplicativos (apps) disponíveis para os propósitos deste trabalho, foi realizada uma pesquisa, utilizando o próprio buscador presente na *Play Store* do *Google Play*® (<https://play.google.com/store>), mediante as seguintes palavras-chaves: medicamentos, remédios. Após a identificação, estes aplicativos foram classificados de acordo com o número de avaliações (Tabela 1). Os referidos aplicativos estão numa faixa de 10.000 a 100.000 *downloads*.

Observando a escala de Likert (1932), os usuários demonstraram estar satisfeitos com os apps, atribuindo-lhe grau de satisfação médio superior a 4,0. (TABELA 1). O app “Bulário Bulas de Remédios FREE” (satisfação 4,1) apresentou o maior número de avaliações (3936), 20,6 vezes superior em relação ao melhor avaliado (“iBulas Medicamentos”; 4,8). Vale ressaltar que esta última avaliação determinada a partir de uma amostra pequena (131).

TABELA 1 – Identificação e avaliação dos aplicativos móveis

Aplicativo	Número de avaliações	Grau de satisfação média
Bulário Bulas de Remédios FREE	3936	4,1
Caixa de Remédios	1078	4,2
SafeDose	688	4,3
MedSUS	561	4,2
Manual de Medicamentos Nestlé	399	3,5
Guia Digital	385	4,2
Medicamento, CID10	290	3,6
Genéricos Brasil	277	4,0
Bulário	184	3,6
iBulas Medicamentos	131	4,8

Fonte: *Play Store* do Google Play®. (<https://play.google.com/store>).

O público-alvo sugerido para cada aplicativo pode ser classificado quatro categorias (Tabela 2). Três apps foram direcionados para profissionais de saúde, apenas um foi direcionado exclusivamente para médicos e estudantes de medicina, e para público em geral, e cinco apps não continham indicação do seu público alvo.

TABELA 2 – Classificação dos aplicativos móveis quanto ao público-alvo

Profissionais de Saúde	Exclusivo para Médicos e estudantes de medicina	População em geral	Não especificado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ SafeDose ▪ MedSUS ▪ Manual de Medicamentos Nestlé 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medicamento CID10 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ iBulas Medicamentos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caixa de Remédios ▪ Bulário Bulas de Remédios FREE ▪ Guia Digital ▪ Genéricos Brasil ▪ Bulário

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação às informações contidas nos apps, observa-se que apenas três deles apresentam bulas parciais dos medicamentos e que a dos outros bulários continham ou o arquivo em formato pdf da bula original do medicamento, ou a mesma disposta completa na forma de menus e caixas de diálogo (TABELA 3).

TABELA 3 – Classificação dos aplicativos móveis quanto à disponibilidade de bula

Bula completa	Bula parcial
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bulário Bulas de Remédios FREE ▪ SafeDose ▪ MedSUS ▪ Manual de Medicamentos Nestlé ▪ Guia Digital ▪ Medicamento, CID10 ▪ iBulas Medicamentos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caixa de Remédios ▪ Bulario ▪ Genéricos Brasil

Fonte: dados da pesquisa.

Dos apps com público-alvo não definido e/ou direcionado à população em geral, apenas 50% desses possuem algum tipo de advertência para a necessidade e importância da prescrição médica (Tabela 4), não havendo menção alguma ao termo “automedicação” em qualquer um dos aplicativos pesquisados.

TABELA 4 – Classificação dos aplicativos móveis quanto à advertência da necessidade de prescrição e /ou orientação médica prévia

Possui advertência	Não possui advertência
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bulário Bulas de Remédios FREE ▪ Caixa de Remédios ▪ iBulas Medicamentos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guia Digital ▪ Genéricos Brasil ▪ Bulario

Fonte: dados da pesquisa.

Os aplicativos que têm como público-alvo os profissionais de saúde e/ou médicos não foram avaliados quanto à existência de advertência; dentre eles, entretanto, o único aplicativo que exige cadastro no site para os referidos profissionais, com habilitação no conselho de atuação do profissional, é o “Manual de Medicamentos Nestlé”.

Observando as características descritas pelos seus desenvolvedores os três aplicativos que tiveram o maior número de avaliações (Tabela 5), divergem entre si nas suas funções, pois apenas o app “Bulário Bulas de Remédios FREE” possui exclusivamente a função bulário; os outros dois aplicativos possuem outras funções como lembretes de horário dos medicamentos (alarme) e busca de preços na internet (“Caixa de Remédios”), cálculo de dosagens médicas, misturas e preparações e instrumentos de administração (“SafeDose”).

Dos três aplicativos mais avaliados, destacamos o SafeDose, direcionado para profissionais de saúde em atendimentos de emergências, mas que não exige nenhum tipo de cadastro mais filtrado para o uso do aplicativo, tornando-se uma ferramenta de fácil acesso para a automedicação de pessoas sem habilitações na área

de saúde, assim como os demais apps mais avaliados, podendo acarretar em graves problemas para a saúde dos usuários.

TABELA 5 – Descrição dos três aplicativos móveis mais avaliados

Aplicativo	Descrição
Bulário Bulas de Remédios FREE	Banco de dados de Bulas do Android Market, com mais de 12.000 bulas de remédios cadastradas, recuperadas da Web, que podem ser visualizadas sem a necessidade de conexão com a internet.
Caixa de Remédios	Planejado para organizar seus medicamentos e emitir lembretes do horário de tomada, além de fazer busca de preços. O aplicativo informa qual a fórmula dos medicamentos, a classe dos medicamentos, se pode usar na gravidez, na infância, se existe interação com alimento.
SafeDose	Usado como calculador de dosagens médicas, e também, provê misturas, preparações e instrumentos de administração, apresenta reações adversas e outras informações para atenção médica de emergência. É um aplicativo na nuvem de nível empresarial adequado para hospitais, serviços de emergências e de ambulâncias.

Fonte: *Play Store* do Google Play® (<https://play.google.com/store>).

4 CONCLUSÃO

O constante aumento na acessibilidade, ocasionado pela popularização em larga escala de dispositivos móveis que apresentem suporte a plataformas versáteis e poderosas como a *Android*, pode trazer benefícios e riscos, sendo necessária uma utilização atenta e criteriosa das mesmas.

Quando nos referimos à área de medicamentos, encontramos uma grande diversidade de aplicativos disponíveis gratuitamente, aos quais os usuários atribuem graus elevados de satisfação. Tais aplicativos, em sua maioria, apresentam a bulas dos medicamentos em sua versão integral, sem restrições de pesquisa para a população em geral, inclusive para os alegadamente direcionados aos profissionais de saúde nem sempre fazem a devida advertência quanto à necessidade de prescrição ou orientação médica prévia, possibilitando uma maior facilidade para a difusão da automedicação.

Dessa forma, faz-se necessário considerar a importância em sensibilização da sociedade quanto aos riscos da automedicação.

AGRADECIMENTOS

À coordenação do curso de Licenciatura em Química da FAFIDAM/UECE, pelo apoio, possibilitando a realização desse trabalho.

REFERÊNCIAS

DAMASCENO, D. D.; TERRA, F. S.; ZANETTI, H.H.; D'ANDRÉA, E. D.; SILVA, H. L. R.; LEITE, J. A. Auto-medicação entre graduados de enfermagem, farmácia e odontologia da Universidade Federal de Alfenas. **Ver. Min. Enferm.**, v. 11, n.1, p. 48-52, 2007.

LIKERT, R. A. Technique for the Measurement of Attitudes. **Archives of Psychology**, v. 140, p. 1-55, 1932.

LIMA, M. N. **Saúde Móvel** - Conceitos, Iniciativas e Aplicações. Curitiba: Clube de Autores, 2010.

LOPES, W. F.L.; COELHO, M. R. O.M.; OLIVEIRA, J. P.; ARAUJO, Y. M. O.; MELO, M. C. N. M.; TAPETY, F. I. A prática da automedicação entre estudantes de uma instituição de ensino superior de Teresina-Pi. **R. Interd.** v. 7, n. 1, p. 17-24, 2014.

MOREIRA, L. R.; CAVALCANTE, F. L. L.; MEIRELES, A. M. R. Tecnologias educacionais: um cenário para uma prática pedagógica inovadora. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 3, n.1, 2014.

NETO, J. A. C. Automedicação entre estudantes da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora. **HU Rev. Juiz de Fora**, v. 32, n. 3, 2006.

OLIVEIRA, T. R., COSTA, F. M. R. Desenvolvimento de aplicativo móvel de referência sobre vacinação no Brasil. **J. Health Inform.**, v. 4, n. 1, p. 23-27, 2012.

SCHUELTER-TREVISOL, F.; TREVISOL, D. J.; JUNG, G. S.; JACOBOWSKI, B. Automedicação em universitários. **Rev. Bras. Clin. Med.** , v. 9, n. 6, p. 414-17, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Marcia Machado Marinho

Graduada em Farmácia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Assistência Farmacêutica pela Escola de Saúde Pública do Ceará – ESPCe. Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará -UFC. Doutoranda em Ciências Farmacêuticas – UFC.

Contato: marinho.marcia@gmail.com

Rondinelle Ribeiro Castro

Graduado em Farmácia pela Universidade Federal do

Ceará – UFC. Mestre em Farmacologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutor em Farmacologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Contato: rondinelle.castro@uece.br

Emmanuel Silva Marinho

Licenciado em Química pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutor em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Contato: emmanuel.marinho@uece.br

PERFIL DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE DOS TRABALHADORES DE UMA EMPRESA ESTATAL EM QUIXADÁ-CE

Francisca Karina de A. Lima
Cristiane Sousa da Silva
Rubens Vinícius Letieri
Francisco Cristiano da S. Sousa
José Airton F. Pontes Júnior

RESUMO

Existem bons exemplos de empresas e instituições que oferecem a seus funcionários melhores condições para o trabalho, porém uma grande parte ainda persiste em conduzir seus planejamentos baseados apenas no que os trabalhadores podem produzir, não investindo em melhorias para promover a qualidade de vida. Desta forma, o objetivo deste trabalho será de analisar o perfil de atividade física e saúde dos trabalhadores de uma empresa estatal onde irá desenvolver-se a partir da análise e interpretação de dados obtidos em pesquisa descritiva e quantitativa, de abordagem direta. Podemos ver dados alarmantes no que se refere às dores específicas, onde 77,8% dos voluntários responderam que sentem dores e mais da metade ficam cansados facilmente, cerca de 52,8%. A análise abrangeu 72 funcionários, sendo 56 homens e 17 mulheres, onde o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário contendo 5 questões objetivas de respostas fechadas dicotômicas e mais 16 questões objetivas em escala do tipo Likert, adaptados do questionário validado por Garcia (2013). Como forma de promover uma melhor qualidade de vida na empresa, uma das possíveis formas de prevenir e/ou minimizar o processo de fadiga e outros problemas de saúde que tenham relação com as tarefas que os trabalhadores desenvolvem nesta empresa é a Ginástica Laboral ou exercícios especiais para promover o relaxamento muscular entre outros benefícios.

Palavras-chave: Saúde do Trabalhador, Atividade Física, Qualidade de Vida.

ABSTRACT

There are good examples of companies and institutions that offer their employees better conditions for work, but a great deal still remains to conduct their planning based only on what workers can produce, not investing in improvements to promote quality of life. Thus, the aim of this study is to analyze the profile of physical activity and health of workers at a state-owned enterprise which will be developed from the analysis and interpretation of data obtained in descriptive and quantitative research, direct approach. We can see alarming information regarding the specific pain, where 77.8% of the subjects answered that they felt pain and more than half are easily worn about 52.8%. The analysis covered 72 employees including 56 men and 17 women, where the data collection instrument was a questionnaire containing five objective questions to answer closed dichotomous, plus 16 objective questions in Likert scale adapted from the questionnaire validated by Garcia (2013). In order to promote a better quality of life in the company, one of the possible ways to prevent and/or minimize the process of fatigue and other health problems that are related to the tasks that workers develop this company is the workplace exercises or spe-

cial exercises to promote muscle relaxation and other benefits.

Keywords: Occupational Health, Physical Activity, Quality of Life.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a definição de saúde vai muito além do que apenas ausência de doença, saúde se relaciona com o estado de completo bem-estar físico, mental e social do ser humano, tendo dimensões físicas, sociais e psicológicas (BOUCHARD, 1990).

Já atividade física se relaciona com os diversos movimentos corporais, tendo como resultado o gasto energético, (CASPERSEN, 1985) podendo ser exemplificada por esportes, jogos, exercícios físicos, danças, lutas, atividades laborais e deslocamentos. A partir disso, poderíamos relacionar atividade física e saúde, na medida em que atividade física se torna um fator determinante para melhorar o risco dos indivíduos adoecerem, possibilitando mudança de comportamento dos mesmos.

De acordo com Moser e Kerhig (2006), em função das transformações ocorridas nas últimas décadas no cotidiano do trabalhador e do esforço para a adaptação a novos papéis, o primeiro bem a ser abandonado tem sido o cuidado à saúde. Ele fica, muitas vezes, dependendo das práticas de saúde que são desenvolvidas nas empresas, que, na maioria das vezes, obedecem a modelos já estabelecidos por regulamentos de segurança e saúde no trabalho. E é por isso que o quesito saúde está cada vez mais de lado quando o relacionamos com o trabalho. Em meio à tantas tecnologias propostas pela reestruturação produtiva na sociedade capitalista, a pauta trabalho e, conseqüentemente, a saúde para o trabalhador tem uma relevância enorme para a manutenção de adequadas condições nos processos/ambientes de trabalho e na potencialização da vida dos sujeitos (LARA, 2011).

Desta forma, faz-se necessário implantar atividade física nos locais de trabalho, propiciando uma melhor qualidade de vida aos funcionários das empresas, onde se constitui um dos principais métodos para a prevenção de doenças oriundas do exercício laboral que, em condições impróprias, podem acarretar grandes males à saúde. O que podemos perceber atualmente no nosso país é que questões relacionadas a uma melhor adequação dos ambientes de trabalho ainda estão longe de serem realidade.

Nota-se que ainda hoje, no século XXI, reflete-se o impacto da nova forma de produção implementada a partir da sociedade capitalística, onde há um grande número de operários acometidos pelas doenças ocupacionais. O absentismo, os afastamentos temporários do

trabalho e até mesmo o registro de invalidez em trabalhadores se refletem inteiramente na produção, na atuação e na preocupação das empresas com o bem-estar de seus contribuintes. Além disso, em um estudo descritivo de Meziat e Silva (2011), com dados do Sistema Único da Previdência Social, observou-se que a dor nas costas idiopática foi a primeira causa de invalidez entre as aposentadorias previdenciárias e acidentárias.

A taxa de incidência de dor nas costas como causa das aposentadorias por invalidez no Brasil foi de 29,96 por 100.000 contribuintes. Sendo assim, a dor nas costas foi apontada como uma importante causa de invalidez nos trabalhadores brasileiros. Há algumas empresas (Afagu e Dakota) e instituições que proporcionam a seus funcionários ótimas condições para o trabalho, porém uma grande parte ainda insiste em se preocupar apenas com o que o trabalhador produz, deixando de investir em melhorias para gerar uma melhor qualidade de vida de seus funcionários.

Programas de promoção da saúde dentro dos locais de trabalho por meio da Ginástica Laboral (GL) estão se tornando imprescindíveis e devem aos poucos fazer parte da cultura das empresas. A Ginástica Laboral baseia-se em desenvolver, suscitar e aperfeiçoar as condições físicas dos trabalhadores, obtendo, assim, um melhor rendimento e qualidade do trabalho. Faz com que, nas musculaturas mais ativadas, as sinergias musculares possam obter um relaxamento para seus músculos, enquanto outras que não foram solicitadas sejam exercitadas evitando a atrofia de seus componentes (MARTINS, 2011).

De acordo com Polito (2010), a GL prepara os trabalhadores a serem mais ágeis em relação a estímulos externos e que o exercício proporciona melhores condições tanto mentais como físicas.

Existe um aumento, mesmo que ainda lento, por parte do meio empresarial, de que a melhoria na saúde dos funcionários está fortemente ligada à maior laboriosidade, onde faz-se necessário que toda empresa na atualidade invista no capital humano.

Partindo desse ponto, o objetivo deste trabalho foi de avaliar o perfil de atividade física e saúde dos trabalhadores de uma empresa estatal, ressaltando aspectos gerais (tais como sexo e idade) e aspectos voltados à saúde no trabalho (como dores, cansaço, estado de tensão, dentro outros). A seguinte pesquisa contribuirá para a definição de políticas públicas quanto ao tema, que se tornará relevante nos anos próximos, existindo a necessidade de se pensar no estado de saúde dos trabalhadores e não só na produção.

2 METODOLOGIA

Esse estudo se desenvolveu a partir da análise e interpretação de dados obtidos em pesquisa descritiva e quantitativa, de abordagem direta. A análise abran-

geu 72 funcionários de uma empresa estatal, localizada no município de Quixadá, formada por gêneros distintos com idades variadas. Participaram do estudo 56 homens e 17 mulheres que trabalhavam na empresa estatal investigada em funções como técnico de manutenção, técnico de operação, técnico de contabilidade, técnico de segurança, dentre outras. A média de idade dos participantes era de 30 anos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário contendo 5 questões objetivas de respostas fechadas dicotômicas e mais 16 questões objetivas em escala do tipo Likert, adaptados do questionário validado por Garcia (2013) e que foram analisados através de distribuição de frequência relativa via programa SPSS versão 22.0.

Os trabalhadores participantes do estudo foram voluntários que não tiveram nenhum tipo de ônus e nem receberam qualquer quantia para participarem do estudo, bem como todos eram maiores de idade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos observar dados alarmantes no que se refere às dores específicas, onde 77,8% dos voluntários responderam que sentem dores e mais da metade ficam cansados facilmente, cerca de 52,8% (TABELA 1). O cansaço tanto físico quanto mental tem relação direta com os sentimentos negativos, visto que o trabalhador estando esgotado aparece inúmeros distúrbios que afeta diretamente no trabalho e na saúde do mesmo. Atualmente, há certa discussão se existe uma relação entre atividade física e saúde. Estudos enfocando indivíduos, grupos e comunidades indicam claramente existir uma associação direta entre os níveis de atividade física e a melhora na qualidade de vida (PAPINI, 2009). Dessa forma, a implantação de atividade física dentro das empresas torna-se necessária para que haja melhorias nos inúmeros aspectos que norteiam a saúde e a segurança desses trabalhadores. Uma das possíveis ações que poderiam ser abordadas dentro desses programas de atividade física para o trabalhador é o exercício por meio da Ginástica Laboral, trazendo benefícios como prevenção de lesões, aumento da socialização entre funcionários e uma crescente produção pelos mesmos (ALVES, 2011).

A GL é composta por atividades lúdicas, alongamentos, massagens e exercícios respiratórios que são realizados durante uma pausa no ambiente de trabalho, direcionados às exigências do trabalhador adaptadas à sua individualidade (MARTINS, 2011).

Tabela 1 – Aspectos gerais sobre a saúde do trabalhador

ASPECTOS GERAIS	NÃO	SIM
Sente dores específicas?	22,2	77,8
Fica cansado facilmente?	47,8	52,8
Tem sentimentos negativos com frequência (mau humor, desespero, ansiedade, depressão)?	51,4	48,6

A oferta de atividade física ao trabalhador pretende equilibrar os movimentos repetitivos através de atividades propostas no ambiente de trabalho, desejando preparar o organismo do funcionário ao trabalho físico, diminuindo os DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), número de acidentes de trabalho, fadiga muscular e o estresse (LIMA, 2008). Nesse sentido, segundo Cardoso, Rodrigues e Souza (2011), as manifestações das dores musculares decorrentes de lesões por esforço repetitivo ou distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho podem afetar músculos, nervos, tendões, articulações, ligamentos e a própria coluna vertebral, gerando problemas não só físicos, mas psicológicos e sociais.

Em relação às adequações das ações de qualidade de vida da instituição para as necessidades pessoais, fazendo uma junção dos níveis “Muito insatisfeito” e “Insatisfeito”, 86,2% se encaixaram nesses níveis, e 86,1% mostraram sua insatisfação perante às atividades de ginástica no trabalho. A sensação de bem-estar no trabalho é um fator relevante e podemos perceber que 80,5% no total estão mais que insatisfeitos. Dessa forma, o stress, que está fortemente ligado ao bem-estar no trabalho, entra em grau absurdo, totalizando 84,7%. Contudo, a partir dos dados obtidos, 83,3% afirmaram que se faz necessário sim uma atenção maior para a melhoria da qualidade de vida no trabalho, proporcionando, assim, melhores resultados para a empresa (TABELA 2).

Tabela 2 – Aspectos da saúde no trabalho

ASPECTOS DE SAÚDE NO TRABALHO	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
Adequação das ações de QVT da instituição para as suas necessidades pessoais	30,6	55,6	11,1	2,8
Oportunidade de realizar ginástica no trabalho	47,2	38,9	11,1	2,8
Satisfação com a remuneração	19,4	65,3	15,3	0
Sensação de bem-estar no trabalho	20,8	59,7	16,7	2,8
Estado geral de tensão (stress) pessoal	34,7	50,0	15,3	0

Satisfação com o seu modo próprio de viver o dia a dia (estilo de vida)	1,4	40,3	48,6	9,7
Importância da QVT para o resultado do seu trabalho	4,2	12,5	33,3	50,0
Equilíbrio entre trabalho e vida pessoal	6,9	43,1	48,6	0

Pudemos observar que a dor torna-se um fator frequente na vida desses trabalhadores, ocasionando, assim, um maior estado de tensão e cansaço. Conforme afirma Silva e Salet (2007), não havendo melhores condições de trabalho, aparecem as compensações que transformam o equilíbrio natural, causando as queixas como dor, parestesia, fraqueza, tremores, falta de coordenação, incapacidade ao manejar objetos, articulações enrijecidas e fadiga. Sintomas como esses podem evoluir para estágios de desconforto e dor durante as várias horas de trabalho até a incapacidade laborativa e invalidez.

Em geral, a maior parte dos trabalhadores passa mais tempo do seu dia desempenhando atividades laborais do que em casa, sendo expostos a diversos fatores que podem comprometer sua saúde física, mental e social (SOARES et al., 2010), potencializando possíveis problemas relacionados à insatisfação profissional e, até mesmo, pessoal e família, tais como ansiedade e depressão (JUDGE, WATANABE, 1994; FARAGHER, CASS, COOPER, 2005). Aponta a necessidade de atenção da gestão para contribuir na promoção de qualidade de vida no trabalho, pois pode repercutir na vida do trabalhador como um todo (CHIAVENATO, 2010).

As empresas nomeiam a GL como "Programa 5S". Estes 5S são: Superávit (aumento na produtividade), Saúde (melhoria na qualidade de vida no que se refere ao bem-estar físico e mental), Segurança (diminuição dos acidentes no trabalho), Sociabilização (maior integração entre os funcionários) e Satisfação (motivação, disposição e valorização dos colaboradores) (MACIEL, 2010). Outros benefícios são sensações de relaxamento corporal, melhora da coordenação motora, estes que ajudam a reduzir o gasto energético durante a execução de tarefas, melhora da circulação e da flexibilidade muscular, preparação do corpo para as atividades e aumento do bem-estar físico e mental (MACIEL, 2010).

4 CONCLUSÃO

Durante o trabalho, qualquer que seja a respectiva função, todo o corpo do homem é submetido a condicionantes. No que diz respeito à organização do trabalho e a saúde do trabalhador, os métodos simples e altamente repetitivos, têm a desvantagem de exigir sempre a contração dos mesmos grupos musculares e a

utilização das mesmas posturas, possibilitando, dessa forma, uma intensa sobrecarga física dos trabalhadores. A partir do que percebemos, os operários sofrem com inúmeros fatores ocasionados por essas atividades repetitivas, como o estresse diário, dores musculares, sensação de mal-estar e assim, como afirmaram, estão muito insatisfeitos com as atividades de ginástica dentro da empresa, e até mesmo com a falta delas.

Investir em prevenção é o caminho para as empresas evitarem o aparecimento destes fatores, que a cada dia se manifestam com mais vigor. Pode-se afirmar que a Ginástica Laboral é um investimento que só traz benefícios para as firmas e que certamente é um exemplo a ser seguido por todas as outras organizações. Com uma atenção especial na qualidade de vida dos trabalhadores, implantando a Ginástica Laboral, busca-se uma melhoria na saúde da população em geral.

Entretanto, ainda enfrentamos resistência para utilizarmos a ginástica na empresa devido a nossa cultura, porém esse quadro já está mudando em virtude da grande preocupação com a qualidade de vida, segurança, visto que há a necessidade de conscientização da necessidade da prática de atividade física nas empresas. A Ginástica Laboral no ambiente de trabalho fará com que os trabalhadores percebam a necessidade de mudanças no estilo de vida e não só apenas de alterações nos períodos de ginástica norteada dentro da empresa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. F. Programas e ações em qualidade de vida no trabalho. **INTERFACEHS**, São Paulo, v.6, n.1, p. 60-78, 2011.
- BOUCHARD, C. et al. Exercise, fitness and health: The consensus statement. In: BOUCHARD, C. et al. **Exercise, fitness and health**. Champaign, Illinois, Human Kinetics Books, 1990.
- CASPERSEN, C.J., POWELL, K.E., CHRISTENSON, G.M. Physical activity, exercise and physical fitness. **Public Health Reports**, 1985. 100, 2, 126-131.
- CARDOSO, P. A, RODRIGUES, W. C, SOUZA, M. A ginástica laboral como instrumento preventivo contra dores musculares desenvolvidas no ambiente de trabalho: revisão da literatura. **Rev. Científica ESAMAZ**, 3(1), 44-65, 2011.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- FARAGHER, E. B.; CASS, M.; COOPER, C. L. The relationship between job satisfaction and health: a meta-

analysis. **Occupational and Environmental Medicine**, 2005, 62, 105-112.

GARCIA, Ysrael Moura. **Qualidade de vida no trabalho: percepção dos técnicos administrativos do IFCE**. 2013. 111f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

JUDGE, T. A.; WATANABE, S. Individual differences in the nature of the relationship between job and life satisfaction. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 1994, 67, 101-107.

LARA, R. Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, jan./jun. 2011.

LIMA, V. **Ginástica laboral atividade física no ambiente de trabalho**. São Paulo: Phorte, 2008.

MACIEL, M. G. **Ginástica laboral e ergonomia intervenção profissional**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

MARTINS, C. O. **Ginástica laboral no escritório**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

MEZIAT FILHO, N, SILVA G.A. Invalidez por dor nas costas entre segurados da Previdência Social no Brasil. **Revista Saúde Pública**, 45(3), 494-502, 2011.

MOSER, Auristela Duarte; KEHRIG, Ruth. O conceito de saúde e seus desdobramentos nas várias formas de atenção à saúde do trabalhador. **Fisioterapia em Movimento**, v. 19, n. 4, p. 89-97, 2006.

PAPINI, C. B. **Associações entre nível, oferta de atividade física no trabalho e atividade física de lazer**, [Dissertação de Mestrado]. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista; 2009. 112p.

POLITO, E. **Ginástica laboral: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

SILVA, J. B.; SALETE, A. C. B. A. Ginástica Laboral como forma de promoção à saúde. **Revista Fisioterapia Especialidades**, vol.1, n.1, dezembro 2007.

SOARES, Daniel Marques; GIRARDELI, Douglas Aparecido; PEREIRA, Romulo Donizete Job. A influência de um programa de ginástica laboral na diminuição de atestado de uma usina sucroalcooleira. **Revista ENAF Science**, v. 5, n. 2, outubro de 2010.

SOBRE OS AUTORES

Francisca Karina de Alencar Lima
Licenciada em Educação Física pela Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS). Acadêmica do curso de Bacharelado em Educação Física da FCRS.
Contato: kaah_alencar@hotmail.com

Cristiane Sousa da Silva
Mestre e Aluna do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS).
Contato: cristianesousa@fcrs.edu.br

Rubens Vinícius Letieri
Mestre em Biocinética pela Universidade de Coimbra. Professor da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS).
Contato: rubensletieri@fcrs.edu.br

Francisco Cristiano da Silva Sousa
Mestre em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Professor da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS).
Contato: cristianoedf@fcrs.edu.br

José Airton F. Pontes Júnior
Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS). Pesquisador do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE/UFC/CNPq).
Contato: airtonjunior@fcrs.edu.br

PREVALÊNCIA DA DOENÇA CÁRIE E PERIODONTAL EM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE QUIXADÁ-CE

Anielly Sampaio Barros
Emanuelle Albuquerque C. Melo
Carlos Santos de Castro Filho
Cosmo Helder Ferreira da Silva
Sofia Vasconcelos Carneiro

RESUMO

É crescente a preocupação de realizar trabalhos sobre obtenção e manutenção da condição da saúde bucal de adolescentes, visto que estes não possuem disciplina ao controle de açúcar na dieta e higiene bucal. O objetivo desse estudo foi avaliar a prevalência de cárie dentária e doença periodontal em adolescentes de uma escola da rede particular do município de Quixadá-Ceará. Trata-se de um estudo do tipo quantitativo, transversal, de caráter descritivo, onde participaram 31 alunos que cursavam o Ensino Médio de uma escola particular, na faixa etária de 14 e 15 anos. Os dados foram coletados a partir de um questionário estruturado e de exames clínicos como odontograma e índice de Sangramento Gingival (ISG) realizados por uma única examinadora previamente calibrada. Os dados foram tabulados no *Microsoft Excel 2010* e apresentados em forma de gráficos. O resultado da média do índice de dentes Cariados, Perdidos e Obturados (CPO-D) os adolescentes foi 3,0 (três), sendo classificado como moderado de acordo com a Organização Mundial de Saúde e o ISG mostrou-se relativamente saudável. Neste estudo, 68% dos participantes alegaram que fazem escovação diária de 3 a 4 vezes por dia e 61% consomem alimentos cariogênicos entre as refeições. Concluiu-se que a prevalência de doença cárie ainda é preocupante para este grupo e a prevalência da doença periodontal foi baixa.

Palavras-chave: Adolescentes. Cárie dentária. Doença Periodontal.

ABSTRACT

It is growing the worry to realize works about the obtaining and maintaining adolescents oral health condition, insofar as they don't have any discipline the to the sugar control in diet and oral hygiene. This study aims to evaluate the prevalence of the dental caries and periodontal disease in adolescents from a private school from Quixadá – Ceará Municipality. It is a study of the quantitative kind, transversal with a descriptive character, with the participation of 31 students who attended high school in a private school, at the age group from 14 to 15 years. The data were collected from a structured questionnaire and from clinical exams named odontogram and Gingival Bleeding Index (GBI), realized by only one previously calibrated examiner. The data were tabulated in *Microsoft Excel 2010* software and presented in graphics forms. The result of the average of teeth decayed, extracted or filled index of the adolescents was 3 (three), it was classified as moderate according with World Health Organization and the (GBI) was shown to be relatively healthy. In this study, 68% of the participants have claimed that they make daily brushing 3 to 4 times per day and 61% consume cariogenic foods between meals. It was concluded that the prevalence of the caries illness is

still worrying into this group and the prevalence of periodontal disease was low.

Keywords: Adolescents. Dental Caries. Periodontal Disease.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo com o declínio que vem ocorrendo ao longo dos anos, a doença cárie ainda é um problema de saúde pública sendo apontada como a principal causa de perda dentária. Portanto, medidas individuais e coletivas, bem como estratégias preventivas para controlá-la e tornar suas sequelas cada vez menos severas são necessárias (PERES et al., 2008).

A cárie é uma doença infecciosa e multifatorial envolvendo fatores locais como: saliva, biofilme, alimentação, nível de escolaridade e cuidado com a cavidade oral. A interação de diversos fatores determinará a presença ou não da doença e sua gravidade no processo dinâmico de desmineralização e remineralização. Contudo, a cárie é uma doença que acomete principalmente crianças, adolescentes e adultos, sendo que alguns fatores específicos encontrados na adolescência favorecem o início e a progressão da doença cárie, um deles é o alto consumo de alimentos industrializados, principalmente o refrigerante (ZADERTO, 2004).

Outro fator importante em relação à saúde bucal dos adolescentes, além alto índice da doença cárie é a prevalência da doença periodontal, mesmo apresentando-se da sua forma mais leve, a gengivite ainda assim merece total atenção, pois possui tendência evolutiva para um estágio mais grave da doença (SANTOS et al., 2007).

A doença periodontal é uma doença infecto-inflamatória que acomete os tecidos de suporte (gengiva) e sustentação (cimento, ligamento periodontal e osso) dos dentes. A principal causa é o acúmulo de placa bacteriana e cálculo dental, que ocorre devido a má higienização bucal. A prevenção pode ser feita com conscientização do paciente, com o propósito de que eles possam controlar sua microbiota bucal e obter saúde (LINDHE; KARRING; LANG, 2005).

Dados do Levantamento Epidemiológico Nacional realizado no Brasil (Saúde Bucal/SB 2010) revelaram um quadro insatisfatório da saúde bucal dos adolescentes brasileiros, com discrepâncias regionais, quando se comparam as regiões norte e nordeste com o sul e sudeste do país, e demonstrou um caráter mais crítico quando se verifica todo o território nacional. Crianças de 12 anos apresentaram o valor médio de CPO-D no valor de 2,07 e adolescentes de 15 a 19 anos apresentam a média de CPO-D 4,25 dentes com experiências de cárie. Quanto a avaliação periodontal em crianças de 12

anos, o valor foi 11,7% de crianças com sangramento. Pode-se observar que a prevalência de sangramento gengival aumenta aos 12 anos à vida adulta, decrescendo nos idosos, para o País cerca de 1/4 dos adolescentes de 12 anos, 1/3 dos adolescentes de 15 a 19 anos apresentam sangramento gengival (BRASIL, 2010).

O objetivo deste trabalho é avaliar a prevalência de cárie dentária, através do índice de CPO-D e doença periodontal, através do IG, em adolescentes de 14 e 15 anos em escola da rede particular do município de Quixadá-Ceará.

2 CÁRIE DENTÁRIA

A doença cárie mesmo passível de ser prevenida é comum na infância e adolescência. No início da adolescência, os jovens exibem comportamentos e enfrentam circunstâncias que os tornam mais vulneráveis à doença cárie, como a baixa frequência de escovação e consumo excessivos de alimentos cariogênicos e bebidas (FEJERSJOV, 2004).

A dieta pode ser descrita como a ingestão costumeira de alimentos e bebidas realizada por qualquer pessoa diariamente, podendo exercer um efeito local na boca através da sua reação com a superfície do esmalte, servindo como substrato para microrganismos cariogênicos (NEWBRUN, 1988).

A frequência de ingestão, o conteúdo de açúcar e a consistência das refeições são juntos com a higiene bucal, fatores decisivos para a formação de cárie. Em consequência da incompleta maturação pós-eruptiva do esmalte, da higiene bucal deficiente e de condições de alimentação desfavoráveis, os dentes recém erupcionados são mais susceptíveis ao desenvolvimento de cárie (DRESTI; WAES, 2002).

3 DOENÇA PERIODONTAL

As doenças periodontais são patologias que atingem os tecidos de suporte do dente e sua progressão pode causar a perda do dente e até problemas sistêmicos de saúde. Apesar do caráter multifatorial, a periodontite apresenta como fator etiológico primário o acúmulo de biofilme dental bacteriano. Sua manifestação e sua progressão podem ser influenciadas por uma grande variedade de determinantes ou fatores de risco, como características do indivíduo, fatores sociais, comportamentais, sistêmicos e genéticos, e a composição microbiana do biofilme dental (SOUZA et al., 2013).

A doença periodontal não acomete apenas adultos. A gengivite, por exemplo, é a forma mais comum e prevalente de doença periodontal em crianças e adolescentes. Ela pode ter seu início na infância e na adolescência, e progredir lentamente durante toda a vida.

Considerando-se o caráter cumulativo de destruição dos tecidos periodontais, torna-se imprescindível a compreensão das suas características epidemiológicas e clínicas no início do curso da doença (SOUZA et al., 2013).

Os estudos epidemiológicos de prevalência e severidade de doenças e condições bucais são importantes, pois devem subsidiar o planejamento de políticas preventivas e assistenciais de saúde bucal (GESSER, 2001).

As alterações nos níveis de hormônios durante a puberdade podem modificar a resposta do hospedeiro em relação à placa bacteriana, aumentando a intensidade de progressão da doença periodontal (CARRANZA, 1986).

A puberdade é caracterizada por uma série de mudanças fisiológicas no organismo, fase na qual podem ser detectadas algumas alterações transitórias no metabolismo tecidual. A incidência de gengivite alcança seu extremo na puberdade, mesmo que o índice de placa se mantenha o mesmo no indivíduo (KORNMAN; LOESCH, 1980).

4 METODOLOGIA

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade Católica Rainha do Sertão sob protocolo de nº 1.036.583. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, transversal, de caráter descritivo. O estudo foi realizado no Colégio Valdemar Alcântara, no município de Quixadá-Ceará. A amostra do estudo foi por conveniência. Foram selecionados os escolares que estavam devidamente matriculados no ensino médio, no primeiro semestre de 2015, que apresentavam a faixa etária entre 14 e 15 anos de idade, de ambos os sexos. Após a permissão da direção geral, os pais e/ou responsáveis dos alunos foram orientados sobre o desenvolvimento da pesquisa, liberando a participação dos adolescentes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por se tratar de adolescentes, os alunos também confirmaram a participação da pesquisa através do Termo de Assentimento do Menor.

Os exames foram realizados no pátio da escola, por um único operador, previamente calibrado, sob luz natural com a utilização de um kit clínico (sonda OMS, espelho bucal e sonda exploradora nº 05) para cada aluno, em seguida, os alunos receberam instruções de higiene oral e de dieta.

Para avaliação da doença cárie foi utilizado o índice de CPO-D (Dentes Cariados Perdidos e Obturados), segundo a metodologia da Organização Mundial de Saúde e para avaliação periodontal utilizou-se o ISG (Índice de Sangramento Gengival), seguindo a metodologia de Loe e Silness (1963), no qual foram avaliados

através de uma ficha clínica padronizada.

Após a realização dos exames, os participantes da pesquisa foram orientados para realizarem tratamento dentário, na Clínica Odontológica da Faculdade Católica Rainha do Sertão.

Os resultados obtidos foram analisados e posteriormente tabulados através do programa *Microsoft Excel* versão 2010.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 71% dos alunos matriculados na escola na faixa etária de 14 a 15 anos. Como se tratava de uma participação voluntária alguns alunos não mostraram interesse na participação da pesquisa e outros não trouxeram o TCLE assinado pelos responsáveis, impossibilitando assim a sua participação. Por estes motivos, a perda da amostra foi de 29% dos participantes.

O resultado da média do CPO-D dos alunos foi 3,0, considerando a classificação da Organização Mundial de Saúde, os valores do índice de CPO-D correspondem aos seguintes graus de severidade: muito baixo (até 1,1), baixo (1,2 a 2,6), moderado (2,7 a 4,4), alto (4,5 a 6,5) e muito alto (maior que 6,6), diante disso o valor obtido foi considerado moderado.

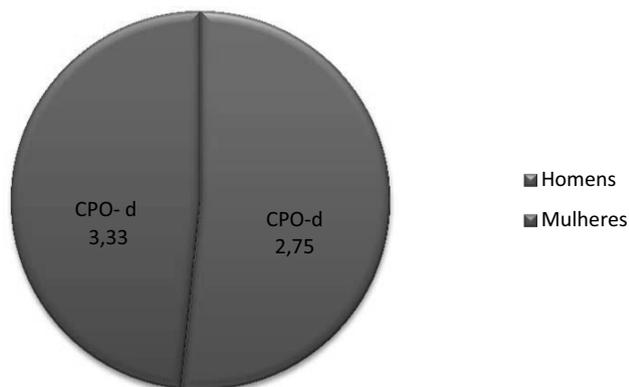
Em uma pesquisa realizada por Moreira, Rosenblatt e Passos (2007), a prevalência de cárie em alunos da escola pública foi de 51,6%. No estudo de Moreira et al. (2007), realizados em adolescentes de escolas públicas e privadas em João Pessoa na Paraíba, o resultado do CPO-D geral na escola privada foi de 1,91 considerado um índice baixo, que difere com o resultado do estudo.

Para a doença periodontal foi utilizado o ISG (Índice de Sangramento Gengival) que classifica como gengivite leve, moderada e severa, onde: de 0 a 10% é considerado saúde, 10 a 20% gengivite leve, 20 a 40% gengivite moderada e acima de 40% gengivite severa (LOE e SILNESS, 1963).

O resultado que prevaleceu da pesquisa apresentou-se satisfatório, pois 81% dos alunos apresentaram saúde como resultado do exame ISG.

No estudo observou-se a participação maior de homens do que de mulheres, sendo o resultado do índice de CPO-D de 3,33 para mulheres e 2,75 para homens.

Gráfico 1 – Gênero

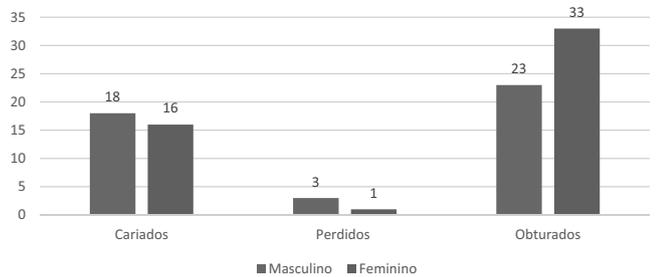


O resultado apresentou uma diferença significativa classificando-os como moderados de acordo com a OMS. O estudo de Freysleben; Peres; Marcenes (2000), que pesquisou adolescentes de 12 e 13 anos na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, e constatou não haver diferença estatisticamente significativa da média de CPO-D quanto ao gênero dos adolescentes. Difere também do estudo de Gushi et al. (2005), que avaliou um grupo de 15 a 19 anos e observou-se piores condições em relação à cárie dentária no gênero masculino.

Contudo, ao serem analisados os estudos realizados por Moreira et al. (2007), Vieira (2002) e González et al. (2000), observamos que adolescentes do gênero feminino também apresentaram maiores índices de CPO-D, quando comparados ao gênero masculino, concordando assim com os resultados dessa pesquisa.

O gráfico 2 representa o número de dentes cariados, perdidos e obturados de acordo com o gênero. Onde o gênero masculino apresentou mais dentes cariados (18) e perdidos (3) do que o gênero feminino que apresentou dentes cariados (16) e perdidos (1). O gênero feminino destacou-se na quantidade de dentes obturados (33), superando o sexo masculino, que obteve o resultado de 23 dentes obturados.

Gráfico 2 – CPO-D do gênero masculino e feminino

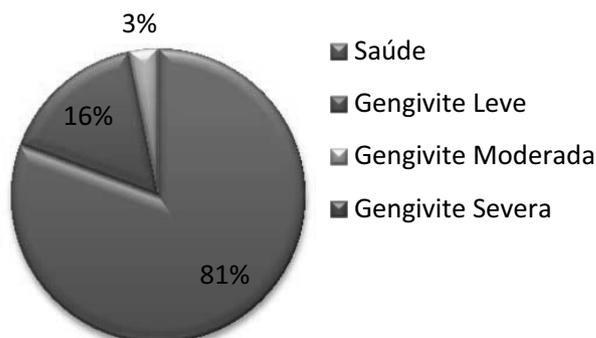


Os resultados do estudo de Gushi et al. (2005), mostraram que homens e mulheres apresentaram o mesmo número de dentes cariados, e homens apresentaram mais dentes perdidos e mulheres mais dentes

obturados na idade de 15 anos. Sendo esse resultado semelhante com o dessa pesquisa.

O exame ISG foi realizado nos 31 alunos que participaram da pesquisa, e 81% apresentaram saúde, 16% gengivite leve, 3% gengivite moderada e 0% de gengivite severa.

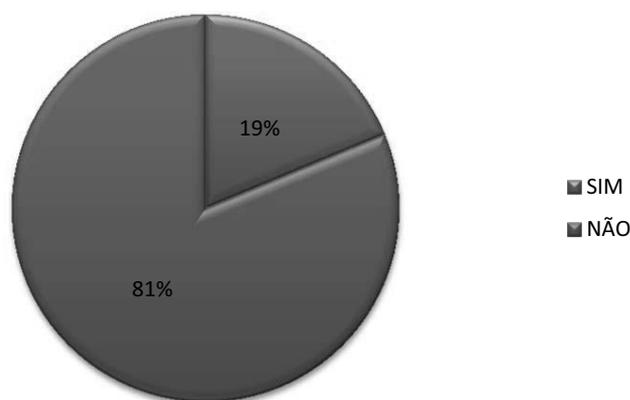
Gráfico 3 – Índice de Sangramento Gengival



No estudo realizado por Xavier et al. (2007), sobre a doença periodontal, em crianças de 6 a 12 anos, seus resultados diferem desta pesquisa, onde a maior prevalência foi de gengivite leve em 70,97% dos casos. Devido a dificuldade de encontrar trabalhos sobre condição periodontal de adolescentes de 14 e 15 anos, comparou-se este dado com o estudo acima.

O resultado obtido no gráfico 4 corresponde ao questionamento feito sobre sangramento na gengiva: 81% responderam que não apresentavam sangramento durante a escovação e 19% responderam que havia algum tipo de sangramento gengival.

Gráfico 4 – Saúde gengival

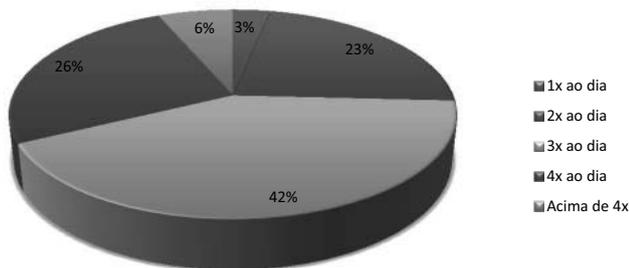


Esse resultado está de acordo com o gráfico anterior do Índice de Sangramento Gengival onde 81% apresentaram saúde no exame.

Quando se questionou sobre escovação diária, observamos no gráfico 5, que 42% dos participantes responderam escovar os dentes com a frequência de

3 vezes ao dia, 26% relataram escovar 4 vezes ao dia, 3% dos alunos responderam que escovam 1 vez ao dia e 6% acima de 4 vezes ao dia.

Gráfico 5 – Frequência de escovação



De acordo com o estudo de Santos et al. (2007), que versa sobre a saúde bucal de adolescentes nas cidades de Feira de Santana-BA e Recife-PE, o resultado sobre a frequência de escovação diária em escolas particulares foi que mais de 50% dos adolescentes escovam os dentes acima de 3 vezes ao dia, sendo semelhante com o resultado do nosso estudo.

No estudo realizado por Granville-Garcia et al. (2009), foi perguntado qual a frequência de escovação diária de adolescentes de 10 a 16 anos, o resultado foi que 63,8% faz a escovação de 3 a 4 vezes por dia. O resultado desse estudo foi semelhante com essa pesquisa, onde 68% nessa pesquisa responderam que escovam de 3 a 4 vezes por dia.

6 CONCLUSÃO

Existem poucos levantamentos epidemiológicos em saúde bucal realizados no Estado do Ceará. É indispensável a adoção de uma metodologia universal que possibilite melhor interpretação e discussão dos resultados. Os dados apresentados ressaltam a precariedade da situação odontológica e a necessidade de aplicação de métodos de prevenção de cárie voltados para adolescentes e orientação sobre a importância da higiene oral adequada.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, **Projeto SBBrasil 2010: Pesquisa Nacional de Saúde Bucal – Resultados Principais**, 2010.

CARRANZA, F. A. **Periodontia clínica de Glickman: Prevenção, diagnóstico e tratamento da doença periodontal na prática da odontologia geral**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1986.

DRESTI, D.V.W.; WAES, H. V. **Prevenção coletiva, semicoletiva e individual em crianças e adolescentes**. In: WAES, H.J.M.V; STOCKLI, P.W. *Odontopediatria*. Porto Alegre: Artmed, cap.7, p.133-150, 2002.

FEJERSJOV, O; Changing paradigms in concepts on dental caries: consequences for oral health care. **Caries Res**. v.38, p.182-191, 2004.

FREYSLEBEN, G.R; PERES, M.A.A; MARCENES, W. Prevalência de cárie dentária e CPO-D médio em escolares de 12 e 13 anos nos anos de 1971 e 1997, região Sul, Brasil. **Rev. Saúde Pública** . v.34,n.3, p. 304-308, 2000.

GESSER,H.C; PERES, M.A; MARCENES, W. Condições sociais e periodontais associadas a fatores socioeconômicos. **Revista Saúde Pública**,v.35, n.3, p.289-93, 2001.

GONZÁLEZ, M; CABRERA, R; GROSSI, S.G; FRANCO, F; AGUIRRE, A. Prevalence of dental caries and gingivitis in a population of Mexican schoolchildren. **Community Dent Oral Epidemiol**, v.21,n.1,p.11-4, 1993.

GRANVILLE-GARCIA, A.F; SOBRINHO, J.E.L; ARAUJO, J.C; FERREIRA, J.M.S; MENEZES, V.A; CAVALCANTI, A.L. Percepção de escolares em relação à saúde bucal. **Robrac**, v.18, n.45, p.1981-3708, 2009.

GUSHI,L.L; SOARES,M.C; FORNI,T,I; VIEIRA,V; WADA,R.S; SOUZA,M.L.R. Cárie dentária em adolescentes de 15 a 19 anos de idade no Estado de São Paulo. **Cad. Saúde Pública**, v. 21,n.5, p. 1383-1391, set/out, 2005.

KORNMAN S. K; LOESCH J. W. **The subgingival flora during pregnancy**. J Periodont Res, v.15,p. 11-22, 1980.

LINDHE J, KARRING T, LANG N.P, editores. **Tratado de periodontia clínica e implantologia oral**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2005

LOE H, SILNESS J. Periodontal disease in pregnancy. I. Prevalence and severity. **Acta Odontol Scand**. v. 21,p.533–551,1963.

MOREIRA, P.V.L; ROSENBLATT, A; PASSOS, I.A. Prevalência de cárie em adolescentes de escolas públicas e privadas de João Pessoa, Paraíba, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.12,v.5,p.1229-1236, 2007.

NEWBRUN, E. **Substrato: dieta e cárie**. In: NEWBRUN, E. *Cariologia*. São Paulo: Santos,1988. cap.4, p.86-121.

PERES SHCS, CARVALHO FS, CARVALHO CP, BASTOS JRM, LAURIS JRP. Polarização da cárie dentária em adolescentes na região sudoeste do Estado de São

Paulo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2155-2162, 2008.

SANTOS, N.C.N; ALVES, T.D.B; FREITAS, V.S; JAMELLI, SR; SARINHO, E.S.C. A saúde bucal de adolescentes: aspectos de higiene, de cárie dentária e doença periodontal nas cidades de Recife, Pernambuco e Feira de Santana, Bahia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.12,n.5,p. 1155-1166,2007.

SOUZA, C.H.C; DANTAS, N.B; LAURENTINO, J.B; SANTOS, D.L.N; PRADO, R.R; MENDES, R.F. Fatores de risco relacionados á condição de saúde periodontal em universitários. **Revista Odonto UNESP**, v.42,n.3,p. 152-159, mai/jun,2013.

VIEIRA, S.CM. **Cárie dentária em primeiros molares permanentes: um estudo epidemiológico em escolares de 7 a 12 anos de idade na cidade do Recife, Brasil**. Camaragibe (PE): Faculdade de Odontologia de Pernambuco; 2002.

XAVIER, A.S.S; CAYETANO, M.H; JARDIM JR, E.G; BENFATTI, S.V; BAUSELLS, J. Condições gengivais em crianças com idade entre 6 e 12 anos: aspectos clínicos e microbiológicos. **Pesq Bras Odontoped Clin Integr**, p. 29-35, 2007.

ZARDETTO C.G.D.C; **Prevalência de cárie dentária em adolescentes residentes no município de São Paulo: indicadores de risco e gravidade**. [tese]. São Paulo: Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo; 2004.

SOBRE OS AUTORES

Anielly Sampaio Barros

Graduada do Curso de Odontologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão –FCRS.

Contato: annielysb@hotmail.com

Emanuelle Albuquerque Carvalho Melo

Especialista em Saúde da Família pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL;

Mestre em Odontologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Professora do Curso de Odontologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS.

Contato: emanuellemelo@fcrs.edu.br

Carlos Santos de Castro Filho

Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Fortaleza – UNIFOR; Doutorando em Clínicas Odontológicas pela Faculdade São Leopoldo Mandic – Campinas – SP; Professor do Curso de Odontologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS.

Contato: carlos@fcrs.edu.br

Cosmo Helder Ferreira da Silva

Especialista em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Mestrando em Sociobiodiversidade e Tecnologias sustentáveis na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB; Professor do Curso de Odontologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS.

Contato: helderferreira@fcrs.edu.br

Sofia Vasconcelos Carneiro

Especialista em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Mestranda em Odontopediatria pela Faculdade São Leopoldo Mandic – Campinas –SP; Professora do Curso de Odontologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão –FCRS.

Contato: sofiacarneiro@fcrs.edu.br

DOCÊNCIA E ADOECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO PARA UM TEMA (RE)DESCOBERTO

Júlio César Ischiara
André Roberto de Lima Neto
Iara Fernandes Teixeira
Mayara Carvalho dos Santos
Moézio Alves Ribeiro Neto

RESUMO

Uma das profissões mais antigas do mundo, a troca de conhecimento entre mestres e aprendizes (processo ensino-aprendizagem), com mudanças, tanto no cenário como no comportamento ou no próprio sistema educacional do qual somos usuários hoje, vemos algumas consequências negativas. Através de uma pesquisa percebeu-se diante dos atestados médicos dos professores, o quão ausentes estão os mesmos de seu ambiente de trabalho. Não simplesmente lesados em sua saúde física, mas principalmente em sua saúde mental, o que é um dado bastante interessante. Almeja-se por meio deste artigo, não apenas iniciar uma discussão que vem ganhando seu espaço, mas buscar, juntamente com os órgãos competentes, uma base teórica e estatística para intervenções, seja na área da Psicologia e, também, nas áreas afins. Trabalhando numa perspectiva quanti-qualitativa, pesquisou-se basicamente as causas desse adoecimento e as principais psicopatologias envolvidas, associando-as aos novos desafios da docência, além do tempo em que se mantiveram afastados de sala nos anos 2012 e 2013.

Palavras-chave: Profissionais da educação, doenças adquiridas, consequências do trabalho.

ABSTRACT

One of the oldest professions in the world, the exchange of knowledge between teachers and learners (teaching-learning), with changes in both the scenery as in behavior or in the educational system of which we are members today, we see some negative consequences. Through a survey developed by the group, we realized before the medical certificates of teachers, how absent are the same as your desktop. Not just injured on your physical health, but mostly in their mental health, which is a fact quite interesting. We aim through this article, not only initiate a discussion that has gained its place but to seek, together with the competent bodies, a theoretical and statistical basis for interventions, whether in the area of psychology and also in related areas. Working on a quantitative and qualitative perspective, basically we researched the causes of this illness and major psychopathology involved, linking them to the new challenges of teaching, plus the time that stayed out of room in the years 2012 and 2013.

Keywords: Education professionals, acquired diseases, labor consequences.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe investigar as causas de adoecimento e os agravos na saúde física e mental dos professores, por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa, com professores da rede municipal de ensino, referente ao ensino fundamental I e II e Educação Infantil do município de Quixadá/Ce.

Sabe-se que o papel do professor/educador em meio à sociedade é indispensável. Porém o que se pode constatar hoje é que a prática do magistério vem enfrentando grandes dificuldades. Este quadro vem se repetindo desde os primórdios da história educacional até os dias atuais e, mesmo com todas as políticas públicas vigentes, a evolução deste quadro não tem progredido como o esperado. Com a responsabilização dos professores para com a educação da população, “imposta” pelo Estado, percebe-se um retrocesso no nosso sistema educacional, não pela incapacitação dos educadores, mas por uma sobrecarga sobre estes.

Com o avanço da participação feminina no mercado de trabalho e de outras atividades sociais, cada vez mais as responsabilidades para com a educação se deslocaram do âmbito familiar em direção ao ambiente escolar das crianças e adolescentes. O que se percebe com esta nova dinâmica familiar é uma sociedade confusa com os papéis a serem exercidos.

Enquanto não são definidos estes papéis, o professor, com toda a sobrecarga e cobranças exercidas pelas famílias, sociedade e Estado vai adoecendo progressivamente, com nenhuma ou poucas medidas preventivas adotadas para minimizar o agravamento desse processo.

É comum, atualmente, os jornais e revistas publicarem notícias sobre ameaças, agressões verbais e físicas contra professores. Com toda esta problemática, tanto as doenças físicas, quanto mentais com os afastamentos decorrentes, têm apresentado uma drástica evolução, tendo como consequência o afastamento dos professores da sala de aula, temporária ou definitivamente.

Nosso objetivo é conhecer as causas dos afastamentos, primeiramente através dos diagnósticos apresentados nos atestados médicos e, posteriormente, buscando compreender o processo desse afastamento por meio de entrevistas com professores e diretores das escolas, levantar dados sobre como os problemas da profissão se refletem na saúde mental dos mestres e analisar os dados estatísticos e as psicopatologias emergentes.

A pesquisa realizou-se na cidade de Quixadá, município do sertão central cearense, com professores da rede municipal de ensino (fundamental I e II; e Pré-escola), através de levantamento documental e, posteriormente, com entrevistas semiestruturadas.

2 RECORTES DA HISTÓRIA

Para desenvolver o pensamento sobre a figura do professor e do sistema de ensino que se vê hoje, precisamos remontar pontos importantes na consolidação do nosso modelo de educação. Libâneo e Cols (2012) cita que é impossível discutir a educação sem contextualizá-la política, social e economicamente, acrescentando que a revolução de 1930 consolidou o capitalismo industrial como sistema econômico. Frisa ainda que de 1930 a 1937 “[...] a educação ganhou importância e foram efetuadas ações governamentais com a perspectiva de organizar, em plano nacional, a educação escolar” (LIBÂNEO e COLS, 2012, p. 151 – 152).

A industrialização mudou o foco e a demanda educacional brasileira nesse período. O autor faz uma linha do tempo, ressaltando como a ascensão do capitalismo encaminhou a escola para uma formação enxuta, que valorizava a capacitação de mão de obra operária, em detrimento das características que poderiam prejudicar o governo, que passou por ditadura, vinte anos de repressão da liberdade de expressão e ideológica (LIBÂNEO e COLS; 2012).

Nesse percurso, alguns pontos são muito pertinentes nessa discussão como a primeira LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), ao prescrever que gradativamente o ensino fundamental seria coordenado pelos municípios. Entre as décadas de 1970 e 1980 houve uma reorganização na estrutura da educação nacional que teve uma das mudanças fundamentais com a promulgação da Lei 7.044/82, que instituiu o fim da profissionalização compulsória do Ensino Médio e na década de 1990, entre os resquícios de uma ditadura longa e a modernidade, o neoliberalismo aceito pelo governo busca a diminuição das responsabilidades do estado sobre os campos da saúde e da educação.

A crise econômica não motivou muitas mudanças, apenas em 1996, nomeado como o ano da educação, foi reformulada a LDB que ampliou consideravelmente a proporção da oferta de ensino, sistematizou a divisão mais completa e que embasou as demais reformas. Garantiu muitos direitos, mas ainda há muito a se fazer (LIBÂNEO e COLS; 2012). A partir desse achado, dois temas ficaram implícitos, mas que são fundamentais para a compreensão de todo o trabalho: a universalização da educação básica e a questão do professor leigo.

3 PROFESSOR LEIGO

Sobre os professores leigos, Gatti e Barreto (2009, p. 34), argumentam a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2006: “A região em que esses professores leigos eram encontrados em maiores proporções é o Nordeste, seguida da região Norte e, em se tratando do

ensino fundamental eles davam aulas, sobretudo nas escolas rurais”. Esse fato pode ser complementado teoricamente pelo nosso próximo tópico, a universalização da educação básica, pois como a demanda por ensino cresceu a partir da década de 1930, não havia mão de obra docente formada para a demanda de alunos, sobretudo na zona rural. Assim, nos lugares onde o acesso à educação era mais restrito, aqueles que detinham conhecimentos básicos como leitura, escrita e operações matemáticas ensinavam os demais interessados.

Na primeira LDB (1971) que reforma a educação básica, as Escolas Normais foram extintas e substituídas por uma habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério (GATTI; BARRETO, 2009). As autoras frisam que “[...] até 1996 o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era o magistério de nível médio” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 33), isso nas grandes cidades.

Segundo os dados mais recentes recolhidos pelas autoras a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, estes evidenciam e nos mostram empiricamente que: “[...] na educação infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio e, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental 41,3% dos ocupantes dessas funções tinham essa formação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 33). Isso em 2006, ano no qual deveria fechar as adaptações previstas pela LDB quanto à formação acadêmica docente. Esses autores relatam uma das inseguranças dos nossos docentes: a sua formação deficitária e não cultivada devidamente pelas autoridades.

Fazendo uma alusão, é como pensar um exercício sem armas, se pensarmos nossos professores sem aporte teórico-metodológico. As autoras recortam uma hipótese que fundamentaria razões para a restrição ainda gritante após a conclusão dos primeiros anos:

Vem da primeira metade do século passado a exigência de formação em nível superior para os professores dos diferentes componentes curriculares que hoje equivalem àqueles da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio (GATTI; BARRETO, 2009, p. 34).

Num Brasil em industrialização, a mão de obra semialfabetizada era barata e muito útil ao sistema sustentado por relações de dominação. Após as mudanças, e a instituição do magistério como formação básica para se lecionar (na LDB de 1971) outras mudanças significativas só ocorreram na década de 1980. As reformas buscavam melhorar a formação e, então, a partir de 1982 foram criados os CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Estes ga-

rantiam formação em tempo integral, durante 3 anos, abrangendo dois tipos de formação: Geral e pedagógica e enfatizavam a importância das práticas de ensino. Foram extintos com a nova LDB, que transferiu a exigência para o nível superior (GATTI; BARRETO, 2009).

A Lei nº 7.044/84 introduziu outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental na habilitação do Magistério. Essa lei instaurou a criação dos cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula que as licenciaturas plenas. Formavam docentes para atuar no ensino fundamental dividido em dois blocos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª) com integração entre as áreas, os quais ficaram conhecidos como professores polivalentes (GATTI; BARRETO, 2009). Devido a pressões e críticas da sociedade com relação à qualidade dessas formações, o CFE (Conselho Federal de Educação) foi sugestionado a substituir as licenciaturas curtas por plenas. Através da indicação nº 08/86 o CFE aprovou a extinção dos cursos de licenciatura curta nas grandes capitais. Mas estes só se tornaram completamente extintos por lei a partir da nova LDB/96 (GATTI; BARRETO, 2009). Depois dessa decisão, muitos incentivos de ordem federal, estadual e municipal se estabeleceram, mas ainda eram muito restritos aos grandes centros urbanos, pois a zona rural sofria com a distância, a pouca oferta de cursos e a falta de universidades, dentre outros problemas.

Nestes termos, Gatti e Barreto (2009) apresentam a principal mudança estrutural da educação brasileira desde a instituição das primeiras escolas em território nacional. Requerida por constituições anteriores, apenas após o apelo pela preservação dos direitos humanos na Constituição Federal de 1988, onde a educação se tornou, juntamente com a saúde e a assistência social, o tripé da seguridade social e da qualidade de vida.

Com a LDB de 1996, puderam se estabelecer diversas metas de longo prazo e, assim, a partir de 2002 foram efetuadas as primeiras mudanças no currículo. Essa lei estipulou a obrigatoriedade do nível superior para os professores da educação básica e, em seus artigos 62 e 63, estabelecendo o prazo de 10 anos para que fossem feitas as adaptações (1996 a 2006). Naquela época, a maioria dos professores tinha apenas o Magistério ou eram leigos. Assim, no final da década de 1990, foram criados os ISE (Institutos Superiores de Educação). O Art. 07, inciso VII da resolução do CNE/CP nº 01/2002 instituiu a criação dos ISE: “[...] nas instituições não detentoras de autonomia universitária” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42 - 44).

Após o estabelecimento desse novo regimento na educação nacional, foram fixadas datas de 10 em 10 anos aos Planos Nacionais da Educação (PNE), para que as devidas mudanças se instalassem no país. Ainda de acordo com Gatti e Barreto (2009), cerca de

14,5% dos professores de 5ª a 8ª em 2006, ainda não tinham formação superior, sobretudo no Nordeste (GATTI; BARRETO, 2009).

Uma das alternativas mais recentes para a formação dos professores foram os cursos de graduação à distância, que a partir do 1º decreto nº 5.622/05, deveriam ter a mesma duração dos presenciais, ter encontros presenciais periodicamente, obrigatoriedade de estágios, apresentação e defesa de TCC-Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para sua graduação (GATTI; BARRETO, 2009).

As autoras ainda ressaltam que muita coisa mudou e que muitas oportunidades e subsídios dão a esperança de um futuro diferente do presente e do passado:

Após a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço (GATTI; BARRETO, 2009, p. 34).

Estas argumentam que a educação caminha em passos lentos, mas que é promissora e que dentro de alguns anos a questão da formação dos professores será equacionada. Nos dados preliminares conseguidos pelas autoras do Censo Escolar de 2007:

[...] em que se computam professores individualmente, 5,3% dos professores sem licenciatura lecionam nos anos finais do ensino fundamental, e 6,4% nessa condição, no ensino médio. Atuando na educação básica só com formação até o ensino fundamental, foram encontrados 15.982 docentes, 6.135 dos quais trabalhavam em creches e pré-escolas, e 5.515 nos anos iniciais do ensino fundamental (GATTI; BARRETO, 2009, p. 35).

Embora sinalizem que o número, ainda muito grande, de professores sem formação adequada, Gatti e Barreto (2009) ascendem em seu trabalho a esperança de uma educação mais promissora, apesar das dores do caminho. Então como ir atualizando a docência no mesmo ritmo das mudanças da nossa sociedade? Essa é apenas uma pergunta que pode rondar a cabeça de nossos educadores, diante de uma juventude tão curiosa, incisiva em suas perguntas e que está ávida pelos conhecimentos que levam à evolução.

4 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Alguns autores divergem quanto à opinião sobre a universalização da educação e apresentamos neste artigo a tese de Oliveira (2007, p. 661) de que: “[...] a

universalização, processo ainda não inteiramente concluído, representa mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais no Brasil”. O que apresentamos é que algumas vertentes têm como realizada essa universalização desde a década de 1980, mas Oliveira acredita que ela ainda está em construção, assim como outros autores contemporâneos.

Ferraro e Machado (2002) trazem o ponto de vista de que surgiram, nos anos 1980, teorias que indicavam que a universalização fosse uma realidade do sistema educacional brasileiro. Estes, em contrapartida, não acreditam que efetivamente isso seja verdade, mesmo depois de vinte anos, baseando pela análise de dados da contagem populacional do IBGE e diversos censos durante as décadas de 1980 e 1990 (FERRARO; MACHADO, 2002).

“O sistema educacional, em condições normais, muda lentamente, mas muda” (OLIVEIRA, 2007, p. 663). Essa afirmativa diz respeito às diversas mudanças que ocorreram no cenário nacional com o advento das novas reformas que sempre estão presentes na história, seja para melhorar os índices ou nem tanto assim. “A constituição de 1988 (CF/88) foi a primeira em nossa história, em nível federal, a estatuir o princípio da gratuidade nos estabelecimentos públicos, independentemente do nível de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 665). Assim, surge um projeto de educação humanitária, de mão dupla, bastante eficiente aos modelos da recém-criação sem ditadura, mas antes dessa decisão muitas águas rolaram nessa breve história do Brasil.

A educação pré-ditadura era escola-novista em sua fase de grande circulação. Diante da filosofia e pedagogia freiriana, os alunos e os professores eram engrenagens de importância fundamental e horizontal. Com o golpe em 1964, os valores militares também foram incorporados às diversas escalas da sociedade e reinaram os ideais de disciplina e nacionalismo.

O campo da educação teve um ciclo de reforma completo para adaptar-se ao projeto do golpe-militar. [...] A *Pedagogia do Oprimido*, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a lógica do mercado. [...] A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Uma lógica de mercado foi instalada mais diretamente junto à educação, sobretudo, no ensino médio, onde a prioridade é ser útil pela força de trabalho.

[...] o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Segundo Caio Prado Jr. (1966) temos duas justificativas para a afirmação acima. A primeira diz respeito à nossa colonização, que também foi intelectual e ideológica e que perdura até hoje. A segunda seria o endividamento externo e, com ele, a maximização dessa colonização intelectual e acentuado aumento das desigualdades sociais, onde as classes dominantes reproduzem essa assimetria que lhe gera lucro (JUNIOR, 1966 *apud* FRIGOTTO, 2007, p. 1132).

Segundo o autor, entre as décadas de 1970 e 1980, intensificaram-se as mudanças no sentido de mais oportunidades de escolarização à população geral, argumentando que a universalização está quase completa, tanto no acesso, como em permanência e conclusão (OLIVEIRA, 2007). Este diz que o problema da não efetivação completa da universalização não seria mais a falta de escolas, para ele, a causa mais antiga dessa exclusão (OLIVEIRA, 2007, p. 670). Frigotto (2007, p.1135) articula que muita coisa ainda tem que mudar: “[...] uma efetiva universalização da educação básica [...] implicará abandonar a política econômica monetarista e rentista e encarar as reformas estruturais proteladas por séculos”.

A base desse contexto, pelo que é apresentado na bibliografia, está no sistema econômico nacional e na política monetária mundial. “A quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo” (FRIGOTTO, 2007, p. 1138). O autor traz, como palavra-chave à sua discussão, a desigualdade entre as camadas da sociedade, até mesmo por instalação geográfica. Este diz, ainda, que essa iniciativa não é bem-vinda a todos: “[...] a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual”.

Além da diferença entre classes, a bibliografia cita uma exclusão própria dos novos moldes educacionais brasileiros, pois, ao se ampliar o acesso, viabiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Se passava da exclusão da escola para a exclusão na escola com “[...] múltiplas reprovações seguidas de abandono” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

O autor demonstra, ainda, que:

Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos en-

tram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% saem com diploma (IPEA, 2006, p. 129 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.686).

A quantidade passa a duelar com a qualidade do ensino que deveria caminhar e elevar-se com os novos meios, numa formação completa, nem apenas humana nem apenas mecanicista/laboral e assim, os dados trazidos pelos autores convergem quando observamos os índices. É no ensino médio, “[...] que podemos melhor perceber o quanto a sua universalização e democratização são desnecessárias ao projeto de sociedade até o presente dominante” (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

O clima entre os autores é de otimismo apesar dos passos lentos em que caminhamos, mas que continuemos na estrada, pois, mesmo com os avanços “[...] nos 16 anos decorridos desde o censo de 1980 até a contagem 1996, há um longo processo até que se estabeleça a universalização do acesso à escola” (FERRARO; MACHADO, 2002, p. 225).

Atribuo importância significativa à universalização do acesso ao ensino fundamental, posto que esta faz com que “as contradições mudem de lugar”, passando a concentrar-se na expansão das etapas posteriores a este e na qualidade da educação básica, notadamente de ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Compartilhamos da confiança, juntamente com esses autores, que a mudança é lenta, mas que seja completa, eficiente e eficaz aos projetos que o mundo exige da nossa educação e que demonstre um mínimo de suporte. “Ainda que a pretendida universalização do acesso esteja relativamente distante, a capacidade instalada se aproxima com rapidez de ter condições de atender toda a população na faixa etária escolar” (OLIVEIRA, 2007, p. 683). Os autores mostram que as transformações ocorrem, mesmo que em pequenos passos, pois o modelo de sociedade não está ainda, pronto para uma efetiva garantia de acesso universal a educação. “Este projeto de sociedade e de desenvolvimento demandará um gigantesco investimento em ciência e tecnologia, como condição necessária à efetiva universalização da educação básica” (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

5 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO¹

A escola faz parte da família. Não nos lembramos da escola como uma organização que demanda suas cobranças, que tem metas quantitativas controladas e um fluxo de caixa.

Depois da revolução industrial as funções da escola mudaram e, assim, esta, como toda a sociedade, passa a funcionar como uma empresa, como um negócio, produção de capital e a ser cobrada como tal, através de resultados, metas, objetivos, índices (BOCK et al, 2008, p. 267). Dentro dessa perspectiva cabe observar o adoecimento dos professores no âmbito organizacional, pois, a motivação, o estresse, o esforço emocional e a própria estrutura de organização das escolas e da educação nacional, no geral, são importantes nesse contexto.

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais [...] a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico (GATTI; BARRETO, 2009, p.232).

Dentro dessas novas concepções da profissão, um conflito reconhecido diz respeito a uma questão que faz refletir sobre a dualidade Quantidade X Qualidade, onde os docentes têm de visar a aprendizagem dos alunos, repensando seus métodos e lançando mão de novas tecnologias para promover esses conhecimentos, ao mesmo tempo em que recebe cobranças de indicadores, como ressaltam os autores a seguir:

Os professores são pressionados a substituir os processos tradicionais de transmissão e reprodução de conhecimentos por formas de ensino que permitam ao aluno o desenvolvimento de formas cognitivas mais complexas [...] O propósito é oferecer uma educação que o prepare para construir com independência seu processo de aprendizagem contínua e para o exercício de uma postura crítica e participativa na vida social (GATTI; BARRETO, 2009, p.228)

Esses indicadores servem como controle do Estado, tendo em vista que, após a universalização, a educação e suas produções tornaram-se bens públicos e de responsabilidade do mesmo. O desafio está em articular essas duas demandas para evitar danos, tanto ao processo ensino-aprendizagem como, também, a preservação do emprego dos docentes, de alianças, de financiamentos

1 Aqui nos referimos à escola como uma “empresa” que fornece um serviço à comunidade, como fonte de emprego, como um órgão do trabalho.

e de projetos diversos, que visam o desenvolvimento da educação com base nesses indicadores.

6 SAÚDE MENTAL E TRABALHO

Todas as realizações humanas têm seu peso na saúde e, no trabalho, não seria diferente. Os autores destacam que os fatores físico, mental e emocional interferem tanto nas relações entre os funcionários, quanto na produtividade, podendo ser fatores para o desencadeamento de insatisfação e adoecimento por parte dos funcionários, bem como outros problemas do ponto de vista organizacional.

Todos os trabalhadores despendem esforço físico e mental quando colocam o corpo e a mente na realização de suas tarefas. Mas muitos trabalhadores também requerem esforço emocional, a expressão de emoções desejadas pela organização feita pelos funcionários durante os relacionamentos interpessoais no trabalho (ROBBINS et al. 2005, p. 102).

A docência trabalha com a aprendizagem, que é um processo biopsicossocial que envolve criatividade, dinamismo, paciência, tolerância e ponderação, características que são influenciadas pelas emoções das pessoas envolvidas nessa atividade. Robbins e Cols. (2005) salientam que “demonstrar emoções que não sentimos é de fato exaustivo, portanto, é importante dar aos funcionários que trabalham com emoções demonstradas, uma chance de relaxar e recarregar as baterias” (ROBBINS et al. 2005, p. 103). Assim o trabalho deve ter atenção para o estado emocional dos servidores, que dependem de fatores internos e externos à sua execução.

A satisfação no ambiente de trabalho entra no quesito emocional, pois reflete, juntamente com a motivação, como será o rendimento desse profissional. Os autores citam que o absenteísmo² pode ser aumentado pela insatisfação: “[...] funcionários insatisfeitos são mais propensos a faltar ao trabalho [...]” (ROBBINS; et al. , 2005, p. 80).

Recompensas podem ser aplicadas, mas a eficácia não é comprovada, pois a satisfação ou insatisfação depende de uma série de fatores que podem não depender apenas da organização. Como estes citam: “[...] altas remunerações também não garantem a criação de um ambiente de trabalho satisfatório” (ROBBINS; et al., 2005, p. 83). Mesmo que um professor tenha um bom salário, isso não é determinante para que ele se sinta realizado e esta é uma das temáticas mais levantadas por estes profissionais.

Falando em motivação, este é um dos eixos que Robbins e Cols. (2005) ilustram amplamente em seu

2 Absenteísmo é a prática de ausentar-se do trabalho, faltas.

texto e trazem dados recentes, afirmando que: “[...] a maioria dos trabalhadores brasileiros (79%) sente-se desmotivada com o seu trabalho” (ROBBINS; et al., 2005, p. 196). Por que excluiríamos o magistério desse número já que estão adoecendo os professores? Mas para falar sobre esse tema usaremos uma definição simples, definição trazida pelo ponto de vista organizacional: “Definimos **Motivação** como o processo responsável pela intensidade, pela direção e pela persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar determinada meta” (ROBBINS; et al., 2005, p. 196).

Citando pesquisas recentes, Gatti & Barreto (2009) ressaltam que, ainda que a profissão de docente esteja se tornando cada vez mais complexa, o prestígio social desta está em proporcional decadência e isso afeta o sentimento de auto realização e de autoconfiança dos docentes. Esses sentem esse conflito, que é uma perda real, ainda mais, considerando-se as opiniões de diferentes segmentos sociais sobre a mesma. “O desejo por serviços interessantes parece ser comum a quase todos os trabalhadores, independentemente de sua origem cultural” (ROBBINS; et al., 2005, p. 220). A profissão pode até ser interessante, mas além dos desafios estruturais, os autores discutem como ela deixou de ser visada socialmente, isso é também um fator de insatisfação para os professores.

Dois pontos importantes na relação entre trabalhador e sua função: a motivação que alimenta e sustenta a sua permanência neste emprego e o estresse que qualquer trabalho despende no empregado. “A motivação será alta na medida em que as recompensas recebidas pela pessoa, por seu bom desempenho, satisfizerem as necessidades dominantes coerentes com suas metas individuais” (ROBBINS; et al., 2005, p. 219). Os autores argumentam que a motivação não depende apenas do prestígio social do cargo, mas que, dentro da dinâmica organizacional, deve haver esquemas de reforçamento partindo dos superiores aos empregados para que os profissionais do mercado produzam melhor e, sobre o estresse, esses teóricos articulam que ele não é só ruim, mas pode servir de uma espécie de motivação incomum e, sendo assim, o definem nos seguintes termos:

O estresse é uma condição dinâmica na qual um indivíduo é confrontado com uma oportunidade, exigência ou recurso com relação a alguma coisa que ele deseja e cujo resultado é percebido, simultaneamente, como importante e incerto (ROBBINS; et al., 2005, p. 581).

Robbins e Cols. (2005) nos dão uma ideia de como seria interessante a administração do estresse organizacional e quando não seria tão bom assim, este separa em dois tipos de estresse e os define:

[...] estressores por desafio – ou estressores associados com a carga de trabalho, pressão para a finalização das tarefas e urgência do tempo – operam de maneira muito diferente dos estressores por obstáculo – estressores que impedem alguém de alcançar seus objetivos (burocracia, política da empresa e confusões com relação as responsabilidades no trabalho) (ROBBINS; et al., 2005, p. 581 - 582).

A bibliografia ainda dispõe sobre os fatores que podem promover e potencializar o estresse: fatores ambientais, organizacionais e individuais. Incertezas ambientais como a economia, política e tecnologia, que mudam a todo momento, geram ansiedade no mundo do trabalho, sobre rumos que não se podem prever onde levarão os negócios ou o fazer do empregado. Os fatores organizacionais citados dispõem diversas demandas que são cobradas dos profissionais, sejam elas de tarefas, de papéis a ocupar, ou seja, interpessoais. “Os individuais são as influências da história de vida do sujeito, relações familiares e pessoais, problemas econômicos e a personalidade” (ROBBINS; et al., 2005, p. 582 - 585).

As consequências de grande carga de estresse podem ser físicas, psicológicas e comportamentais, sendo que as primeiras a serem notadas são as físicas. Interessam-nos neste trabalho, as três dimensões, mas as psicológicas e comportamentais atingem melhor o foco no que concerne à saúde mental dos professores.

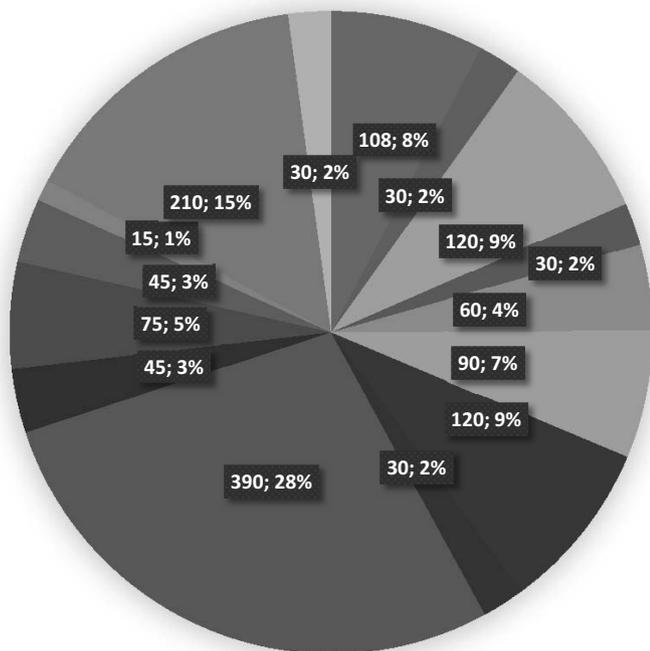
Os sintomas psicológicos se manifestam nos elevados índices de ansiedade, tensão, tédio e irritabilidade, dentre outros, o que também contribui na insatisfação no ambiente de trabalho. A dimensão comportamental foi citada quando tratamos da insatisfação, no momento em que o empregado se encontra num estágio de estresse elevado o absenteísmo aumenta, podendo ser comum o consumo de drogas lícitas ou ilícitas, dificultando a forma de comunicação e causando insônia ou outros distúrbios do sono (ROBBINS; et al., 2005, p. 586 - 588).

Segundo os autores, os principais responsáveis pelas mudanças nas empresas são os gestores (ROBBINS; et al., 2005, p. 593). Eles articulam que a mudança deve ser também cultural, pois nossa cultura organizacional contribui para que o estresse seja mais negativo que positivo. Uma estratégia de enfrentamento sugerida pelos mesmos se refere ao apoio social, à rede de relações afetivas que pode fornecer um conforto e uma escuta dos desafios da ocupação que este desenvolve (ROBBINS; et al., 2005, p. 592).

7 TRABALHO X SAÚDE – DOS AFASTAMENTOS/ATESTADOS

O gráfico abaixo mostra a porcentagem de afastamentos dos docentes, em dias de trabalho, devido a alterações na saúde mental, com base na Classificação Internacional de Doenças (CID - 10), no ano de 2012.

Gráfico 1: 2012



- F06 Outros transtornos mentais devidos a lesão e disfunção cerebral e a doença física
- F23 Transtornos psicóticos agudos e transitórios
- F31 Transtorno afetivo bipolar
- F31.4 Transtorno afetivo bipolar, episódio atual depressivo grave sem sintomas psicóticos
- F32 Episódios depressivos
- F32.2 Episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos
- F33 Transtorno depressivo recorrente
- F33.1 Transtorno depressivo recorrente, episódio atual moderado
- F33.2 Transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave sem sintomas psicóticos
- F33.3 Transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave com sintomas psicóticos
- F41 Outros transtornos ansiosos
- F41.1 Ansiedade generalizada
- F41.3 Outros transtornos ansiosos mistos
- F43 "Reações ao "stress" grave e transtornos de adaptação"
- F43.1 "Estado de "stress" pós-traumático"

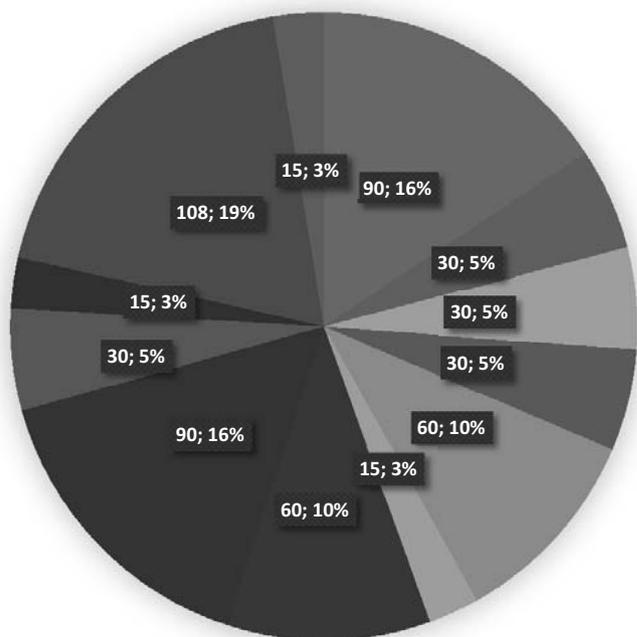
Nota-se o elevado número dos dias de afastamento por conta de transtornos depressivos e ansiosos, atingindo 1.215 (mil duzentos e quinze dias) no total, além do fato de que a maior parte dos dias (840 dias) tem como diagnóstico os transtornos do humor (F31; F32 e F33).

O segundo gráfico refere-se ao primeiro semestre de 2013, mostrando que houve alterações nas principais causas de afastamento das salas de aula. Assim, percebe-se o diagnóstico de esquizofrenia e transtornos psicóticos e, proporcionalmente, uma diminuição acentuada de casos de depressão e a manutenção dos casos de ansiedade.

Em 2013, especificamente, há uma grande mudança nos dados, até mesmo abrupta para a qualidade dos transtornos. Percebemos que num espaço curto de tempo, os índices mudam, como se os depressivos graves estivessem sem seus episódios recorrentes e um crescimento exacerbado de transtornos mentais ocasionados por lesões físicas e disfunções neurológicas.

Percebemos que nesses dados há um número considerável de psicoses, como Esquizofrenia e Transtornos psicóticos agudos. Nos dois gráficos evidenciam-se os transtornos de ansiedade que apresentam, proporcionalmente, maior relevância no primeiro semestre de 2013.

Gráfico 2: 2013.1



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Quixadá-CE, Junho de 2013.

- F06 Outros transtornos mentais devidos a lesão e disfunção cerebral e a doença física
- F20 Esquizofrenia
- F23 Transtornos psicóticos agudos e transitórios
- F29 Psicose não-orgânica não especificada
- F31 Transtorno afetivo bipolar
- F32 Episódios depressivos
- F32.2 Episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos
- F33.2 Transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave sem sintomas psicóticos
- F41.0 Transtorno de pânico (ansiedade paroxística episódica)
- F41.1 Ansiedade generalizada
- F43 "Reações ao ""stress"" grave e transtornos de adaptação"
- F43.9 "Reação não especificada a um ""stress"" grave"

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Quixadá –CE, Junho de 2013.

A ansiedade, consideramos neste trabalho como um ponto crucial, de modo que esta se apresenta, ao nosso modo de ver, como sendo o disparador para as demais psicopatologias. De acordo com o Compêndio de Psiquiatria a Ansiedade (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 1997) em si é comum a todas as pessoas, sendo esta uma sensação de desagradável apreensão, que pode resultar em manifestações fisiológicas, como taquicardia, sudorese, ou mesmo certa inquietação, e em parte nessas manifestações e em seus significados vão se enraizando hipóteses sobre psicossomatização. Já o que o dicionário nos diz sobre a mesma é que esta se caracteriza como:

1 Aflição, angústia, ânsia. 2 Psicol Atitude emotiva concernente ao futuro e que se caracteriza por alternativas de medo e esperança; medo vago adquirido especialmente por generalização de estímulos. 3 Desejo ardente ou veemente. 4 Impaciência, insofrimento, sofreguidão (MICHAELIS, 2009).

Por depressão pode-se constatar que é um termo bastante usado atualmente e, por vezes, até vulgarizado pela sociedade. Segundo o dicionário Michaelis (2009)

a depressão em um de seus múltiplos significados é um abatimento, seja este físico ou moral. Kaplan, Sadock e Grebb (1997) apresentam esta como um desinteresse, uma perda de energia, dificuldades de alimentação, pensamentos sobre morte e suicídio, certa falta de investimento na vida. Assim, os casos de depressão tornam-se, particularmente, fonte de preocupação em relação ao direcionamento de atitudes que levem à sua prevenção e, nos casos onde seja diagnosticada, promovam condições de tratamento.

8 CONSIDERAÇÕES

A ansiedade e a depressão destacam-se pela alta incidência e pela relação com outros tantos problemas de saúde que estão a afetar o dia a dia do professor com a consequente diminuição de sua qualidade de vida.

Constatamos que assim como a complexidade das psicopatologias, suas causas também são múltiplas e complexas e consideramos os fatores que podem influenciar esses índices, emergindo os desafios da formação e do exercício da profissão, as cobranças do sistema educacional e dos pais dos alunos, a insegurança e a violência de se trabalhar com públicos vulneráveis socialmente, a insegurança financeira, a desvalorização da profissão, além dos eventos envolvendo relações afetivas, sejam elas familiares ou de outra ordem.

Evidencia-se que as causas mais importantes de afastamento dos professores das salas de aula estão ligadas aos transtornos de humor, particularmente à Depressão e a grande incidência de casos de Transtornos de Ansiedade, indicando que o exercício da docência tem implicado diretamente na diminuição da qualidade de vida dos professores, afetando seu equilíbrio emocional, sinalizando a necessidade de promover a atenção à saúde mental desses profissionais através de uma rede de assistência psicossocial e a reflexão sobre a melhoria das condições da prática docente para a diminuição desses indicadores.

Diante do número considerável de afastamentos por diagnósticos de transtornos mentais, torna-se prioritária a elaboração de estratégias de intervenção para prevenção desses transtornos, para a promoção da saúde dos profissionais e, nos casos de apresentação dos sintomas, proceder-se ao tratamento de forma ágil e sistemática, tendo em vista que esses transtornos são caracterizados como estados de grande sofrimento e, se não tratados adequadamente, apresentam a possibilidade de agravamento dos sintomas, evolução para patologias cujos tratamentos demandam mais sofrimento e tempo de duração e, na maioria dos casos, uso de medicamentos psicotrópicos, dificultando ou interrompendo o trabalho e os estudos, conseqüentemente, diminuindo a autoestima e, nos casos mais graves, com a possibilidade de cronificação dos sintomas.

A análise dos dados objetivos e quantitativos dessa pesquisa indica a necessidade de se proceder o levantamento dos dados subjetivos, ou seja, a elaboração do levantamento dos indicadores biopsicossociais dos profissionais da educação que já estão com os sintomas instalados para a compreensão das possíveis causas desses transtornos, principalmente, mas não exclusivamente, àquelas ligadas diretamente à prática da docência.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. Saraiva: São Paulo, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Biblioteca digital da câmara dos deputados, 35. ed. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 14 Jul. 15.

BRASIL, **Lei 7.044/82**. Brasília: 18 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 14 Jul. 15.

BRASIL, **Lei nº 5.692/71** - Diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 Jul. 15.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F.; **Da universalização do acesso à escola no Brasil**. Educação & Sociedade, Pelotas – RGS, ano XXIII, nº 79, 2002.

FRIGOTTO, G.; **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1129 – 1152, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, Brasília, 2009.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica**. Artes Médicas. 7. ed. 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar – Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. Cortez: São Paulo, 2012.

MICHAELIS – Dicionário de Português Online, UOL. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=depress%E3o>>. Acesso em: 06 Mar. 2014.

MICHAELIS – Dicionário de Português Online, UOL. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ansiedade>>. Acesso em: 06 Mar. 2014.

OLIVEIRA, R. P.; **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma análise histórica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 661 – 690, 2007.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A.; SOBRAL, F.; **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Júlio César Ischiara

Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará, professor do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão e Orientador do Grupo de Estudos e Extensão – Família, Indivíduo, Sociedade (GEFIS).

Contato: julioavalcante@fcrs.edu.br

André Roberto de Lima Neto

Acadêmico do 10º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.

Iara Fernandes Teixeira

Acadêmica do 9º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.

Mayara Carvalho dos Santos

Acadêmica do 10º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.

Moézio Alves Ribeiro Neto

Acadêmico do 10º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.

INOVAÇÃO TERAPÊUTICA NO DIABETES *MELLITUS*: RISCOS E BENEFÍCIOS DA INSULINA INALATÓRIA

Sandna Larissa F. dos Santos
Hévilla Suellen Teixeira Tavares
Karla Bruna Nogueira T. Barros
Regilane Matos da Silva Prado

RESUMO

O tratamento do diabetes mellitus (DM) visa o desaparecimento dos sintomas, melhorar a qualidade de vida e minimizar o risco de complicações através de um bom controle glicêmico. Dentre as diversas metodologias de tratamento atualmente tem-se a insulina inalatória que se apresenta como inovação terapêutica trazendo benefícios ao organismo do diabético. O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura, onde a busca realizou-se nas seguintes bases de dados: LILACS, SciELO, MEDLINE e BVS, utilizando as palavras-chaves em português e inglês selecionados mediante consulta aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) da Bireme: diabetes, inovações terapêuticas, insulina inalatória. Foram incluídas pesquisas que abordassem a utilização de insulina, fatores de risco e benefícios da insulina inalatória, e abordagens de inovações do tratamento do diabetes mellitus, que fossem publicadas em inglês, português ou espanhol; em formato de artigos, revisões, dissertações e teses publicados de 2007 a 2014. Observou-se que a insulina inalatória oferece uma alternativa não invasiva de controle dos níveis glicêmicos em diabéticos tipo 1 e tipo 2, ao invés de múltiplas injeções diárias. É melhor aceita pelos pacientes e sua eficácia no controle glicêmico é discretamente menor que a insulina regular subcutânea, no entanto seu custo é maior e pode ter efeitos deletérios na função pulmonar. Assim, esta nova insulina necessita de estudos a longo prazo sobre sua eficácia e segurança para que seja possível considerar sua efetividade e determinar seu papel no conjunto de terapias para o diabetes.

Palavras-chave: Diabetes. Tratamento. Insulina Inalatória.

ABSTRACT

The treatment of diabetes mellitus (DM) is intended the disappearance of symptoms, improving the quality of life and minimize the risk of complications through a good glycemic control. Among the various methods of treatment currently has inhaled insulin which is presented as therapeutic innovation bringing benefits to the diabetic body. This study deals with an integrative literature review, where the search was conducted in the following databases: LILACS, SciELO, MEDLINE and VHL, using keywords in Portuguese and English selected in consultation with Descriptors Sciences Health (DeCS) of Bireme: diabetes, therapeutic innovations, inhaled insulin. Surveys were included referring to the use of insulin, risk factors and benefits of inhaled insulin, and approaches to the treatment of diabetes mellitus innovations, to be published in English, Portuguese or Spanish; in the shape of articles, reviews, theses and dissertations published from 2007 to 2014. It was observed that inhaled insulin offers a noninvasive alternative control of blood glucose levels in diabetic type 1 and type 2, rather

than multiple daily injections. It is better accepted by patients and their effectiveness in glycemic control is slightly lower than subcutaneous regular insulin, but its cost is higher and can have deleterious effects on lung function. Thus, this new insulin need of long-term studies on its efficacy and safety so that you can consider its effectiveness and determine its role in the set of therapies for diabetes.

Keywords: Diabetes. Treatment. Insulin Inhalation.

1 INTRODUÇÃO

O diabetes *mellitus*, também caracterizada como intolerância a carboidratos, é designada por um conjunto de síndromes relacionadas à hiperglicemia, na qual ocorrem alterações no metabolismo lipídico, de carboidratos e de proteínas no organismo, apresentando diurese frequente e abundante, sede incontrolável e emagrecimento acentuado como suas principais manifestações clínicas. As consequências metabólicas da hiperglicemia e da dislipidemia prolongadas incluem aterosclerose acelerada, doença renal crônica e cegueira, entre outros efeitos severos (CALLIARI & MONTE, 2008).

Atualmente, o progresso populacional, o aumento da perspectiva de vida e, principalmente, o crescente domínio da obesidade associada ao sedentarismo e aos hábitos alimentares modernos, vem contribuindo para o aumento do número de indivíduos com Diabetes mellitus (DM). Segundo a *International Diabetes Federation* (IDF, 2012) 5,3% da população brasileira tinha a doença em 2006. De acordo com a Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD) em torno de 50% dos diabéticos não sabem que têm a doença, o que impossibilita o tratamento e antecipa as complicações relacionadas à hiperglicemia.

De acordo a Associação Americana de Diabetes, dentre os principais fatores de risco que desencadeiam a doença estão, o sedentarismo, histórico familiar de diabetes, obesidade, idade 45 anos ou mais, hipertensão e histórico de doença vascular. O Diabetes mellitus promove drásticas consequências sociais e econômicas devido à natureza crônica, à gravidade de suas complicações e o procedimento que é necessário para controlá-la (LOPES et al., 2012). Dentre os tipos existentes de diabetes mellitus pode-se classificar os pacientes como portadores da diabetes tipo 1 (insulinodependentes ou diabetes juvenil, com deficiência total na secreção de insulina) ou tipo 2 (não insulinodependente, com deficiência parcial na secreção de insulina), a diabetes gestacional e outros tipos que incluem principalmente o tipo MODY ou *Maturity Onset Diabetes of the Young* (MATOS & BRANCHTEIN, 2006).

A aplicação de insulina constitui a principal base da terapêutica dos pacientes com diabetes devido a essa deficiência na produção de insulina, no qual é o hormônio responsável pela entrada de glicose nas células e desempenha papel importante no metabolismo de lipídeos e proteínas (KING, 2003). Esse tratamento é providenciado através bombas ou injeções, que previne complicações agudas e crônicas causadas pela doença, e funciona como o pâncreas do paciente ajudando a reduzir os níveis de açúcar sanguíneo, pois, com a ausência de insulina as células não obtêm a glicose que precisam para abastecer o corpo, assim, a glicose não é utilizada como combustível e acaba se acumulando no organismo, fazendo com que os níveis de açúcar no sangue só aumentem. Existem hoje disponíveis no mercado vários tipos e marcas de insulinas para o tratamento da diabetes, sendo a subcutânea a mais usada (LEITE, 2008).

Nos últimos anos, a indústria farmacêutica tem progredido no desenvolvimento de medicamentos e outros produtos usados no tratamento de pacientes com doenças crônicas. No caso do diabetes *mellitus*, as canetas para aplicação, os diversos tipos de insulina, os modernos glicosímetros e suas tiras, e até mesmo as bombas de infusão são considerados avanços que facilitam a adesão e a otimização do paciente ao tratamento. A última novidade na busca por melhoras na terapêutica de Diabetes foi a aprovação pelo FDA (*Food and Drugs Administration*) de uma nova versão da insulina inalatória equivalente às insulinas de ação ultrarrápidas (ALMEIDA et al., 2013).

Diante de tantas opções medicamentosas disponíveis no mercado e com toda evolução no segmento farmacêutico, a escolha por um determinado tratamento pode se tornar uma tarefa difícil para o profissional e o paciente acaba se tornando um alvo de testes até que a melhor combinação seja adequada (LOPES et al., 2012). É de fundamental importância para os profissionais de saúde compreender o que caracteriza a doença e conhecer em detalhes a gama de medicamentos disponíveis no mercado para promover orientações adequadas. Afinal, capacitar e dar suporte à pessoa diabética para o autocontrole domiciliar é uma responsabilidade conferida aos profissionais de saúde, que nem sempre se encontram adequadamente preparados ou disponíveis (ALMEIDA et al., 2013).

Perante o exposto, o trabalho busca apresentar uma revisão dos riscos e benefícios do uso da insulina inalável como um tratamento inovador do Diabetes *Mellitus*.

2 METODOLOGIA

O presente estudo utiliza como método a revisão integrativa da literatura, a qual apresenta como finalidade reunir e resumir o conhecimento científico já produzido sobre os benefícios e risco do uso da insulina inalatória no tratamento de diabetes mellitus, permitindo buscar, avaliar e sintetizar as evidências disponíveis para contribuir com o desenvolvimento do conhecimento na temática.

Para o desenvolvimento da presente revisão integrativa as seguintes etapas foram percorridas: definição da questão norteadora (problema) e objetivos da pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das publicações (seleção da amostra); busca na literatura; análise e categorização dos estudos, apresentação e discussão dos resultados (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008). Para guiar a pesquisa, formulou-se a seguinte questão: Quais riscos e benefícios do uso da insulina Inalatória para o paciente diabético?

A busca realizou-se nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), MEDLINE - *Medical Literature Analysis and Retrieval System* on-line e BVS – Biblioteca Virtual em Saúde. Para a busca dos artigos foram utilizadas palavras-chaves em português e inglês selecionados mediante consulta aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) da Bireme: insulinas, diabetes mellitus, inovações terapêuticas, insulina inalatória. Os critérios de inclusão foram: pesquisas que abordassem a utilização de insulina, fatores de risco e benefícios da insulina inalatória, e abordagens de inovações do tratamento do DM, que fossem publicadas em inglês, português ou espanhol; em formato de artigos, revisões, dissertações e teses publicados de 2007 a 2014. Como critérios de exclusão: trabalhos que não apresentassem resumos na íntegra nas bases de dados e na biblioteca pesquisadas, que fosse publicações de anos anteriores e com duplicidade.

Os resumos foram avaliados, e as produções que atenderam os critérios estabelecidos previamente, foram selecionadas para este estudo, e lidas na íntegra. Elaborou-se um instrumento para a coleta das informações, a fim de responder a questão norteadora desta revisão, composto pelos seguintes itens: título, autores, profissão dos autores, método, periódico, ano de publicação, local de origem da pesquisa, objetivo do estudo e principais resultados. Os dados foram descritos, utilizando-se frequência absoluta (n) e percentual (%).

Após a leitura das pesquisas selecionadas na íntegra, prosseguiu-se com a análise e organização das temáticas: Diabetes e princípios da insulinoterapia; Principais Insulinas disponíveis no mercado e novas

alternativas terapêuticas; Riscos e Benefícios da Insulina Inalável. Assim, realizou-se a análise, categorização e síntese das temáticas, com o intuito de descrever e classificar os resultados, apresentando o conhecimento produzido sobre o tema proposto.

3 RESULTADOS E DISCURSÕES

Foram encontrados 42 estudos, dos quais 15 apresentaram-se fora dos critérios de inclusão. Assim, das 27 publicações elencadas, 15 (55,5%) eram publicações em português, 7 (26 %) eram em inglês e 5 (18,5%) em espanhol.

Ao analisar o tipo de publicação, verificou-se que 19 (70,5%) eram pesquisas científicas e 6 (22%) eram revisão de literatura e 2 (7,5%) eram teses.

Quanto ao período de publicação, constatou-se que os anos que apresentaram maior número de artigos publicados foram 2006, com sete publicações, correspondendo a 26% de publicações incluídas no estudo.

Os artigos foram categorizados quanto ao paradigma metodológico de estudo, sendo assim distribuídos: 12 (44,5%) estudos qualitativos, 9 (33,5%) estudos quantitativos e 6 (22%) estudos quantitativos/ qualitativos.

3.1 DIABETES E PRINCÍPIOS DA INSULINOTERAPIA

A homeostasia da glicose é regulada com base em três processos: a produção de glicose no fígado; sua captação e utilização pelos tecidos periféricos, principalmente os músculos esqueléticos; e as ações da insulina e dos hormônios contrarreguladores, incluindo o glucagon. No DM tipo 2 essa homeostasia é rompida e, como efeito final, tem-se a hiperglicemia, esse tipo é caracterizado pela resistência a atuação da insulina e disfunção das células β pancreáticas (MAITRA & ABBAS, 2008).

Os ensaios clínicos *The Diabetes Control and Complications Trial* e *Epidemiology of Diabetes Interventions and Complications* (DCCT/EDIC, 2005) demonstraram que o controle glicêmico próximo do normal protege contra o início e a progressão das complicações microangiopáticas, sendo assim, o ideal na reposição insulínica é proporcionar, da melhor maneira possível, uma cobertura basal ao longo das 24 horas (HANAS et al., 2007).

A finalidade da terapia é reduzir a produção hepática de glicose e concomitante, a combinação de bólus de insulina regular ou análogos de ação ultra-rápida em pré-refeições para prevenir picos hiperglicêmicos pós-prandiais. Assim, é importante salientar que, por causa de riscos de hipoglicemias assintomáticas, principalmente noturnas, nenhum método de reposição diária de insulina pode otimizar os resultados sem a monitorização glicêmica apropriada (HANAS et al., 2007; DEISS et al., 2006).

A molécula de insulina age se ligando a um receptor celular que é uma proteína heterotetramérica com atividade quinase, composta por duas subunidades α e duas subunidades β . Esse receptor atua como uma enzima alostérica na qual a subunidade α inibe a atividade tirosina quinase da subunidade β . Uma vez ativado, o receptor de insulina fosforila vários substratos protéicos em tirosina. Atualmente, dez substratos do receptor de insulina já foram identificados. Essa sinalização promove a translocação de vesículas que contêm transportadores para glicose. Essas vesículas aumentam a população de transportadores na superfície da célula, favorecendo assim a regulação da entrada de glicose. Entre esses transportadores, podemos citar o GLUT 4, que é o transportador insulino-sensível que promove a captação de glicose nos tecidos adiposo e muscular esquelético. O resultado final dessa conduta é fundamental para a manutenção dos níveis plasmáticos de glicose no organismo (LOPES et al., 2012; GENUTH, 2008).

Conforme Brunton, Lazo, Parker et al. (2006) no diabetes mellitus tipo 1, ocorre destruição das células β pancreáticas. Esse tipo de diabetes inclui casos decorrentes de doença autoimune e aqueles nos quais a causa da destruição das células β não é conhecida. Conseqüentemente, com a destruição das células β pancreáticas, a produção de insulina endógena cessa no organismo acometido pela doença e se faz necessário uso de insulina exógena.

Diversos esquemas terapêuticos podem ser preconizados no tratamento de indivíduos com diabetes. Sabe-se hoje que o tratamento com insulina e as metas glicêmicas a serem atingidas devem ser individualizadas, considerando a idade do paciente, hábitos, histórico de hipoglicemias, nível socioeconômico, e estilo de vida, realização ou não de atividades físicas, e doenças cardiovasculares severas (PIRES & CHACRA, 2008).

Na prática, o tratamento com insulina deve incluir a reposição de insulina basal, que evita a lipólise e a liberação hepática de glicose no período interdigestivo, de insulina prandial (chamada de bolus refeição) e doses complementares de insulina para corrigir as hiperglicemias pré-prandiais e/ou inter-alimentares (chamada de bolus correção). A insulinoterapia pode ser estabelecida com insulinas de ação longa (glargina e detemir), de ação intermediária (NPH), de ação rápida (regular) e de ação ultrarrápida (aspart e lispro). Todas as insulinas no Brasil têm a concentração U-100, definida como 100 unidades de insulina por 1 ml (SBD, 2011).

3.2 PRINCIPAIS INSULINAS DISPONÍVEIS NO MERCADO E NOVAS ALTERNATIVAS TERAPÊUTICAS

Produzida a partir da tecnologia de DNA recombinante, e substituindo no mercado a insulina suína,

utilizada até meados da década de 70, a insulina regular, também chamada de insulina humana tem início de ação com 30 a 60 minutos após a aplicação, com pico de ação de 2 a 3 horas e duração de 5 a 8 horas após a injeção (BRUNTON, LAZO, PARKER, 2006). É indicada no tratamento da cetoacidose diabética e também associada com insulina humana de ação intermediária ou com análogos basais no período de 20 a 30 minutos pré-refeições, com o objetivo de reduzir o pico de glicemia pós-prandial (LOPES et al., 2012).

A lispro e a asparte são análogos de insulina de ação rápida, que estão disponíveis para o uso clínico e mostram propriedades farmacocinética e farmacodinâmica similares. A lispro em sua preparação farmacêutica com fenol e zinco forma hexâmeros estáveis que se dissociam rapidamente em monômeros no tecido subcutâneo. A insulina regular em comparação a estes análogos apresenta dissociação em monômeros de maneira mais lenta. Em uso subcutâneo, ambos têm início entre 5 e 15 minutos com pico entre 1 e 2 horas e término de ação entre 4 a 6 horas. São opções indicadas para as bombas de infusão contínua subcutânea de insulina, imediatamente antes das refeições em esquema basal/bólus e também, ao longo do dia em picos hiperglicêmicos esporádicos.

Um novo análogo de ação rápida ainda não disponível no mercado brasileiro é a glulisina. É sintetizada a partir da insulina humana com duas mudanças na sequência dos aminoácidos da cadeia B. Na posição B3, a asparagina é substituída pela lisina e na posição B29, a lisina é substituída pelo ácido glutâmico. Este análogo tem propriedades farmacodinâmicas e farmacocinéticas similares às insulinas lispro e asparte (ALMEIDA et al., 2013).

De acordo com Hirsch (2005) as preparações de insulina lenta e NPH representam a categoria das insulinas de ação intermediária. Elas apresentam início de ação entre 1 e 2 horas com pico entre 4 e 8 horas e término entre 12 e 20 horas. São utilizadas em regimes basais em duas ou mais aplicações diárias. Podem ser misturadas à insulina regular na mesma seringa para facilitar a adesão da insulinoterapia, principalmente em crianças na fase pré-escolar. É importante ressaltar que pelo excesso de zinco na insulina lenta este procedimento pode prolongar o efeito da insulina regular.

Outro análogo disponibilizado no mercado foi a insulina detemir, produzida a partir da adição de um ácido graxo saturado ao grupo amino do resíduo lisina na posição B₂₉. Possui início de ação de 1 a 3 horas, com pico entre 6 e 8 horas e duração de efeito entre 18 e 22 horas após a injeção (PIRES & CHACRA, 2008). Vários ensaios clínicos envolvendo pacientes adultos demonstraram que a detemir tem uma vantagem adicional que é causar menor ganho de peso do que a insulina

NPH (CHAPMAN & PERRY, 2005; ROBERTSON et al., 2007).

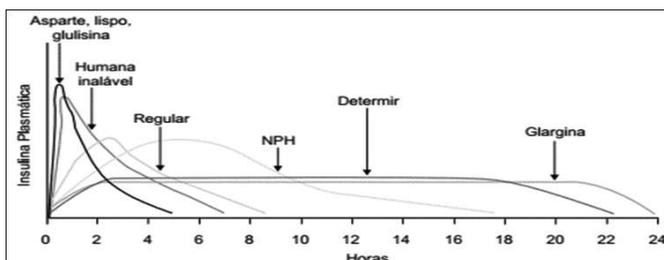
Em um interessante estudo randomizado duplo cego, em 12 pacientes com diabetes mellitus do tipo 1, onde o qual foi possível avaliar a duração de ação da insulina Detemir com diferentes e crescentes doses de 0,1; 0,2; 0,4; 0,8 e 1,6 IU/kg comparadas com uma dose de 0,3 IU/kg de insulina NPH. Os pesquisadores observaram que com maiores doses, o tempo de ação da insulina detemir foi mais prolongado e, além disso, de maneira inexplicada, mostrou tendência a apresentar picos de ação conforme o aumento das doses (ROBERTSON et al., 2007).

Conforme Pires & Chacra (2008) em pacientes pediátricos, em uso de Detemir, exige, na maioria das situações, duas aplicações diárias para o melhor controle metabólico.

A insulina inalada é mais uma alternativa eficaz e segura para a insulino terapia em adultos com diabetes tipo 1 ou tipo 2. É a própria insulina humana, disponível na forma de pó para o uso de maneira inalável. Está disponibilizada em blisters de 1 e 3 mg. Cada blister de 1 mg equivale a aproximadamente 3 U e os de 3 mg corresponde a 8 U de insulina humana regular quando usada por via subcutânea. Quando comparada com a insulina regular em regime subcutâneo, a insulina inalável tem absorção e pico de ação mais rápida comparáveis aos análogos de ação rápida (GERALDES, 2014). Na **Figura 01** demonstra de forma representativa da farmacocinética e os picos de ação dos diferentes tipos de insulina disponíveis no mercado.

Atualmente as novas abordagens terapêuticas incluem a terapia gênica e celular e o transplante de pâncreas, implicando o transplante de células tronco. O transplante de pâncreas é uma alternativa que vem sendo utilizada e muito estudada nos últimos anos. Até o ano de 2006, aproximadamente 23 mil transplantes foram realizados no mundo, sendo que no Brasil foram realizados 800 (SA et al., 2008).

Figura 01 – Representação aproximada das farmacocinéticas das insulinas e análogos para uso clínico.



Fonte: Adaptado de Hirsch (2005).

3.3 RISCOS E BENEFÍCIOS DA INSULINA INALÁVEL

A via subcutânea manteve-se como a principal forma de administração desde que a insulina foi isolada em 1922. No entanto, em virtude da falha de aderência dos pacientes a essa via de administração, outros métodos foram pesquisados ao longo dos anos para resolução desses problemas. A insulina inalatória oferece uma alternativa não invasiva de controle dos níveis glicêmicos em diabéticos tipo 1 e tipo 2, ao invés de múltiplas injeções diárias. Tem melhor aceitação pelos pacientes e sua eficácia no controle glicêmico é discretamente menor que a insulina regular subcutânea, porém seu custo é elevado e pode ter efeitos nocivos na função pulmonar (CÂMARA et al., 2006).

Exubera foi a primeira insulina inalatória aprovada pelo FDA (*Food and Drug Administration*) no ano de 2006, sendo uma insulina humana em pó, e de ação rápida, usada antes das refeições. Ela era apresentada por meio de um dispositivo de fácil manuseio, sendo contra indicada para menores de 18 anos, para tabagistas ou pessoas que abandonaram o cigarro, ou por portadores de asma, bronquite ou enfisema. Porém, por questões comerciais e também por quesitos de segurança ela foi retirada do mercado em cerca de 1 ano após seu lançamento (CÂMARA et al., 2006; CUNHA, 2009).

A insulina aplicada por via inalatória apresenta proveitos como a ampla área de superfície alveolar (50 -150 m²), perfundida por aproximadamente cinco litros de sangue por minuto e menor número de enzimas para clivar peptídeos em comparação ao trato gastrointestinal, por exemplo (CUNHA, 2009). Conforme Câmara et al. (2006) a insulina inalatória em forma de pó ou aerosol líquido mostra-se maior estabilidade química, maior resistência ao crescimento bacteriano e maior quantidade de droga atinge os alvéolos.

Devido a perdas através da aderência ao dispositivo de administração, da deposição na orofaringe e árvore brônquica superior, exalação de partículas, clivagem por enzimas e fagocitose por macrófagos, a biodisponibilidade da insulina inalatória é aproximadamente 10 a 20 % da dose subcutânea, no entanto pode variar entre os pacientes e até mesmo entre diferentes doses no mesmo paciente (PIRES & CHACRA, 2008).

Nos ensaios clínicos, a insulina inalatória foi usada nos casos de diabetes mellitus tipo 1 e 2, 10 a 15 minutos antes das refeições, de maneira que a mesma não dispensa o uso de injeções de insulina de ação longa durante o dia. Apesar dos fatores favoráveis, ela é contraindicada em pacientes com redução da função pulmonar, fumantes ativos ou que pararam de fumar há menos de 6 meses e exige monitoração mais rígida dos níveis glicêmicos em vigência de infecção do trato

respiratório (devido à possibilidade de alteração da absorção da dose usual de insulina). Em virtude dessas ressalvas, antes de iniciar a administração de insulina inalatória é necessário submeter o paciente ao teste da espirometria para excluir doença pulmonar oculta, assim como é necessário repeti-lo periodicamente (MCMAHON & ARKY, 2007).

Hollander et al. (2004) compararam dois grupos de pacientes com diabetes mellitus tipo 2: insulina inalável Exubera antes das refeições e insulina ultralenta "bedtime", o outro grupo com insulina NPH duas vezes ao dia e insulina regular em uma pré-mistura de 70/30. Após 6 meses a queda da hemoglobina A1c foi similar. Contudo, com a insulina inalável a incidência de hipoglicemia foi menor e mais pacientes alcançaram nível de hemoglobina A1c abaixo de 7,0%.

Em um ensaio clínico de fase III, Quattrin et al. (2006) avaliaram a eficácia e a tolerabilidade da insulina inalada em dois grupos de indivíduos com diabetes mellitus tipo 1 com esquemas terapêuticos diferendentes. Um grupo randomizado para insulina inalada 10 minutos antes das refeições mais insulina ultralenta ao deitar-se e o outro grupo, com duas a três injeções de insulina humana regular mais insulina NPH de manhã e ao deitar-se por período de 24 semanas. A redução da HbA1c foi similar em ambos os grupos, com menor número de episódios hipoglicêmicos no grupo com insulina inalada. Não houve alterações significantes da função pulmonar durante o estudo.

Estudos mostram que em pacientes com asma, a absorção e o efeito hipoglicêmico da insulina Exubera apresentavam-se diminuídos e a variabilidade individual nos níveis de insulina foi maior do que nos controles. A biodisponibilidade da insulina Exubera foi 50% maior em pacientes com doença pulmonar obstrutiva crônica em relação aos controles (CÂMARA et al., 2006; PIRES & CHACRA, 2008).

Assim, em 27 de junho de 2014 o rigoroso órgão americano que avalia segurança e eficácia de medicamentos, o FDA, aprovou uma nova versão da insulina inalada com nome comercial de Afrezza. Os estudos comprovaram que ela seria equivalente às insulinas de ação ultrarrápidas existentes no mercado como a Humalog, Apidra ou Novorapid só que administrada via inalatória. Sua ação se inicia após 15 minutos da inalação do pó e tem pico de ação após cerca de 50 minutos. Sua ação termina completamente após cerca de 2,5 horas. Por isso, ela deve ser administrada como uma insulina prandial, ou seja, a ser usada quando da alimentação para reduzir a glicemia pós-prandial. O correto é inalá-la imediatamente antes das refeições (AMERICAN DIABETES ASSOCIATION, 2014).

Ainda de acordo com a *American Diabetes Association* (2014) como a insulina inalatória foi aprovada

recentemente no mercado americano e ainda não foi sequer aprovada no Brasil, a segurança em longo prazo é incerta na prática clínica diária. Nos estudos clínicos pré-lançamento mostrou-se segura e bem tolerada. Os efeitos colaterais mais notificados pelos usuários foram tosse, irritação a garganta e dor de cabeça, além de baixo nível de açúcar no sangue (hipoglicemia), que podem ser graves e com risco de vida, tremores, sudorese, batimentos cardíacos acelerados, e visão turva, podendo causar danos ao coração ou cérebro. Por questões de segurança seu uso é somente indicado para maiores de 18 anos, pois os estudos em crianças estão sendo conduzidos.

Ficou evidenciado que por questões de segurança, não deve realizar o uso de Afrezza como um substituto da insulina de ação prolongada, deve ser utilizado em combinação com a insulina de ação prolongada em pacientes com diabetes tipo 1, e ressaltando que não deve utiliza-la para tratar a cetoacidose diabética (DIRETRIZES DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES, 2015).

Nos estudos prévios ao lançamento, usuários de Afrezza tiveram discreta redução da função pulmonar, daí a importância de executar exames como espirometria antes do início do uso, após 6 meses e em segura repetidos anualmente para motorizar eventuais os efeitos adversos pulmonares (GERALDES, 2014). Contudo, a Afrezza não pode ser considerada a cura do diabetes, pois medidas como dieta, exercícios físicos e medição da glicose precisam ser feitos, apesar de toda confortabilidade de seu uso, o qual evita as aplicações subcutâneas pode-se observar seus efeitos prejudiciais ao organismo humano. Mas sem dúvida trata-se de um grande avanço para uma melhor qualidade de vida para os pacientes diabéticos.

4 CONCLUSÃO

A ocorrência de diabetes está aumentando rapidamente, principalmente em indivíduos mais jovens. A busca por terapias com elevada eficácia e menor ocorrência de efeitos indesejáveis é constante e o conhecimento mais detalhado da fisiopatologia aliado a caracterização dos genes envolvidos no desenvolvimento dessa doença configura-se como um caminho promissor para a obtenção de uma terapia mais racional e específica.

A insulina inalatória parece oferecer uma alternativa à insulina subcutânea pré-prandial com um resultado confiável. A redução do número de injeções diárias, a melhor aderência ao tratamento e a maior flexibilidade nas doses de insulina, são ditas como pontos benéficos que esse novo método terapêutico pode oferecer ao paciente diabético. Porém, a possibilidade a longo prazo

de alterações na vasculatura e arquitetura pulmonares e o desconhecimento quanto à possibilidade de formação de anticorpos antiinsulina, são descritas como riscos danosos ao organismo.

Enfim, a insulina inalatória oferece uma alternativa não-invasiva de administração de insulina comparável com subcutânea, mas devido aos seus efeitos pulmonares ainda ocultos, deve ser reservada a pacientes sem pneumopatias e com dificuldades a administração na forma subcutânea. Apesar de já ter sido comercializada, esta nova insulina necessita de estudos a longo prazo sobre sua eficácia e segurança para que assim seja possível estimar sua efetividade e determinar seu papel no conjunto de terapias para o diabetes.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, M. O.; FERRÃO, A. L. M.; ZANGERONIMO, M. G. Aspectos farmacológicos da insulinoterapia no Diabetes Mellitus Tipo 1. **Revista Científica**. v. 2, n. 2, 2013.
- AMERICAN DIABETES ASSOCIATION. Insulina inalabile: è in arrivo il futuro: 71st **Scientific Sessions** 2014. Disponível em: <http://www.diabetes.org/>. Acesso em: 22 fev 2015.
- BRUNTON, L.L.; LAZO, J. S.; PARKER, K. L. (ED). Goodman & Gilman As bases farmacológicas da terapêutica. 11 ed. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill, 1821p., 2006.
- CALLIARI, L. E.; MONTE, O. Abordagem do diabetes mellitus na primeira infância. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**. Vol.52, n.2, p. 243-249, 2008.
- CÂMARA, R. C.; MACIEL, T. A. C.; CORRALO, G. C. M. B.; APRAHAMIAN, I. Insulina inalatória. **Perspectivas Médicas**, vol. 17, enero-diciembre, p. 48-50, Faculdade de Medicina de Jundiaí, 2006.
- CHAPMAN, T.M.; PERRY, C.M. Spotlight on insulin demerol in type 1 and 2 diabetes mellitus. **Bio Drugs**. 2005.
- CUNHA, R.M.S. **Produção de forma farmacêuticas contendo insulinas para Administração Pulmonar**. Monografia: Universidade Fernando Pessoa- Faculdade de Ciências da Saúde, Porto, 2009.
- DEISS, D.; HARTMANN, R.; SCHMIDT, J.; KORDONOURI, O. Results of a randomized controlled cross-over trial on the effect of continuous subcutaneous glucose monitoring (CGMS) on glycaemic control in children and adolescents with type 1 diabetes. **Exp Clin Endocrinol Diabetes**. 2006.
- DIRETRIZES DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES: 2014-2015/**Sociedade Brasileira de Diabetes**; [organização José Egidio Paulo de Oliveira, Sérgio Vencio]. – São Paulo: AC Farmacêutica, 2015.
- DCCT/EDIC- The Diabetes Control and Complications Trial/Epidemiology of Diabetes Interventions and Complication Study Group. Intensive diabetes treatment and cardiovascular disease in patients with type 1 diabetes. **N Engl J Med**. 2005.
- GENUTH, S. Type 1 diabetes mellitus. **ACP Medicine**, p. 1-19, 2008.
- GERALDES, E. Insulinas – Novas versus antigas. **Endocrinologista Clínica**, 2014.
- HANAS, R, URAKAMI, T.; JAROSZ-CHOBOT, P.; DEEB, L.C.; DANNE, T.; BANGSTAD, H.J. Insulin treatment. Pediatric Diabetes. **Clinical Practice Consensus Guidelines**, 2007.
- HIRSCH, I.B. Insulin analogues. **N Engl J Med**. 2005;352:174-83.
- HOLLANDER, P.A, Blonde L, Rowe R, Mehta AE, Milburn JL, Hershon KS, Chiasson JL, Levin SR. - Efficacy and safety of inhaled insulin (Exubera) compared with subcutaneous insulin therapy in patients with type 2 diabetes: results of a 6-month, randomized, comparative trial. **Diabetes Care**, 27, 2004.
- INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION (IDF). **IDF Diabetes Atlas**, 5ed, 2012. Disponível em: <http://www.idf.org/sites/default/files/5E_IDFAtlasPoster_2012_EN.pdf>. Acesso em: 13 fev 2015.
- KING, K. M. A history of insulin: from discovery to modern alternatives. **Br J Nurs**. 2003. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14593261>> Acesso em: 12 fev 2015.
- LEITE, S. A. O. et al. Pontos básicos de um programa de educação ao paciente com diabetes melito tipo 1. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**. Vol.52, n.2, p. 233-242, 2008.
- LOPES, V. P.; JÚNIOR, M. C. S.; JÚNIOR, A. F. S.; SANTANA, A. I. C. Farmacologia do Diabetes Mellitus Tipo 2: Antidiabéticos Oraís, Insulina E Inovações Terapêuticas. **Revista Eletrônica de Farmácia** v. IX (3), 69 - 90, 2012.
- MAITRA, A, ABBAS, A.K. **O Sistema endócrino**. In: Robbins SL, Cotran RS, Kumar V. Patologia estrutural e funcional. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- MATOS, M.C.G.; BRANCHTEIN, L. O uso de antidiabéticos orais no paciente com diabetes mellitus e doença cardíaca. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano XV, n. 08, 2006.

MCPAHON, G. T.; ARKY, R. A. Terapêutica clínica – Insulina inalada para a diabetes mellitus. **Revista Portuguesa de Pneumologia** - Vol XIII N.º 4 Julho/Agosto 2007.

MENDES, K.D.D.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto enferm.** 2008; Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>> Acesso em: 19 fev 2015.

PIRES, A. C.; CHACRA, A. R. A evolução da insulino-terapia no diabetes melito tipo 1. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia.** v.52, n.2, p. 268-278, 2008.

QUATTRIN, T, BELANGER A., BOHANNON N.J.V, et al. - Efficacy and safety of inhaled insulin (Exubera) compared with subcutaneous insulin therapy in patients with type 1 diabetes: results of a 6 month, randomized, comparative trial. **Diabetes Care**, 27:2622-7, 2006.

ROBERTSON, K.J.; SCHOENLE, E, GUCEVT, Z, MORDHORST, L, GALL, M.A, LUDVGSSON, J. Insulin detemir compared with NPH insulin in children and adolescents with type 1 diabetes. **Diabetes.** 2007.

SA, J. R. et al. Transplante de pâncreas e ilhotas em portadores de diabetes melito. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia.** v. 52, n.2, p. 355-366, 2008.

SBD - SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. Revisão sobre análogos de insulina: Indicações e recomendações para a disponibilização pelos serviços públicos de saúde. Posicionamento Oficial da Sociedade Brasileira de Diabetes. **Sociedade Brasileira de Diabetes**, 23 p., 2011.

SOBRE OS AUTORES

Sandna Larissa Freitas dos Santos

Discente do curso de Farmácia da Faculdade Católica Rainha do Sertão- FCRS.

Contato: sandy.lary@hotmail.com

Hévilla Suellen Teixeira Tavares

Discente do curso de Farmácia da Faculdade Católica Rainha do Sertão- FCRS.

Contato: hevillatavares@hotmail.com

Karla Bruna Nogueira Torres Barros

Mestre em Ensino na Saúde pela UECE. Docente e Coordenadora do Curso de Farmácia da FCRS.

Contato: karlabruna1@hotmail.com

Regilane Matos da Silva Prado

Doutora em Farmacologia pela UFC. Docente do Curso de Farmácia da FCRS.

Contato: regimatosilva@fcrs.edu.br