

SÉRIE

SOCIEDADE, SAÚDE E MEIO AMBIENTE

VOL. 7



UNIFAN
CENTRO UNIVERSITÁRIO ALFREDO NASSER


EDITORA
ALFREDO
NASSER



Reitor

Prof. Alcides Ribeiro Filho

Vice-reitor

Prof. Me. José Carlos Barbosa Soares

Pró-reitor Acadêmico

Prof. *PhD.* Carlos Alberto Vicchiatti

Pró-reitor de Relações Institucionais

Prof. Me. Luiz Antonio de Faria

Pró-reitor de Desenvolvimento

Prof. Msd. Divino Eterno de Paula Gustavo

Pró-reitor Financeiro

Prof. Esp. Leandro Júlio dos Santos Faria

Pró-reitor de Controladoria

Marcello Oliveira Ferreira

Pró-reitor de Apoio Estudantil

Prof. Me. Claudio Everson da Silva e Souza

© Editora Alfredo Nasser, 2024
© Centro Universitário Alfredo Nasser, 2024

EXPEDIENTE

Editora-chefe

Prof^a. Dr^a. Michele Giacomet

Editores-adjuntos

Prof. Esp. Peterson Daniel Vieira
Prof^a. Dr^a. Sabrina Fonseca Ingênito Moreira Dantas

Editora-assistente

Prof^a. M^a. Fernanda Laura Costa

Bibliotecárias

Ana Márcia Santana Lima
Eliana Batista Pires e Silva
Francisca Rodrigues da Silva

Layout e diagramação

Prof. Esp. Peterson Daniel Vieira

Capa

Pedro Davi Oliveira Fleuri

Sociedade, saúde e meio ambiente [recurso eletrônico] / Organização: Humberto César Machado; Juliane Aparecida Ribeiro Diniz. 1. ed. - Aparecida de Goiânia: Editora Alfredo Nasser: Centro Universitário Alfredo Nasser, 2024. (Série Sociedade, saúde e meio ambiente, Volume 7).

E-BOOK. 294 páginas.

ISBN: 978-65-89165-19-4

1. Segurança e saúde no trabalho. 2. Crime feminicídio. Pandemia Covid-19. 3. Intérprete Libras. Poder Judiciário. 4. Direito. Moradia. Invasão Jardim Julieta. 5. Transtorno afetivo bipolar. 6. Gestão democrática escolar no Brasil. Inclusão. Letramento digital. Neuropsicopedagogia. Educação. 7. Povoamento. Santa Rita do Pontal. Pontalina. 8. Curso de medicina. 9. Métodos ativos. Habilidades médicas. ABL. Aprendizagem baseada em problemas. 10. *Team-based-learning*. 11. Ciências Sociais. 12. Ciências Biológicas. 13. Saúde. 14. Sociedade, saúde e meio ambiente, vol.7. I. TÍTULO. II. UNIFAN. III. MACHADO, Humberto César; DINIZ, Juliane A. Ribeiro [*et. al.*].

CDU: 316:614:504+378:001.89 (817.3)

ORGANIZAÇÃO:

Humberto César Machado

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

SOCIEDADE, SAÚDE E MEIO AMBIENTE

1ª Edição

Volume 7

Aparecida de Goiânia

Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN)

2024

PREFÁCIO

A Editora Alfredo Nasser do Centro Universitário publica, no ano de 2024, o sétimo volume da Coleção: *Sociedade, Saúde e Meio Ambiente*, obra esta que estabelece relações entre os temas que a compõem e fortalecem o formato interdisciplinar do saber.

O desenvolvimento de trabalhos intelectuais em uma sociedade livre e com acesso à educação possibilita uma real transformação tecnológica, intelectual e cultural, que modifica a vida de todos. A ciência, que busca solução para velhos e novos problemas, quando aplicada para o bem, prolonga todo tipo de vida existente na Terra, porém, quando utilizada para o mal, a ciência gera conhecimento que pode ser utilizado na criação e uso de armas biológicas, químicas e nucleares. Em outra dimensão, o não conhecimento, a ignorância, a cegueira intelectual, o analfabetismo, a falta de ética, o interesse pessoal, a omissão e o desinteresse pela verdadeira informação têm como consequências acidentes, mortes, contaminações, pobreza, fome, violência e perdas sociais: características de comunidades em desenvolvimento.

Eis a grandeza desta Série - *Sociedade, Saúde e Meio Ambiente*: levar conhecimento não só para a comunidade do Centro Universitário Alfredo Nasser, mas para os interessados em ampliar o saber e se diferenciarem como seres humanos e como profissionais humanizados. Este diferenciar-se é um desafio dos que vivem e fazem sua história, com ações no decorrer do tempo e do espaço que ocupam, diante da extrema necessidade de estímulos e motivações para o desenvolvimento da inteligência natural - cognitiva e emocional -, em confronto com a inteligência artificial, que robotiza o conhecimento.

O aprendizado, para ser significativo, não pode ser fragmentado, mas sim, aplicado ao cotidiano da vida, porque somente desta forma, este será convertido, verdadeiramente, em benefícios à sociedade.

Ao analisar o conceito de saúde: um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades; e, o conceito de meio ambiente: o conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos e sociais que podem causar efeitos diretos ou indiretos sobre os seres vivos e as atividades humanas torna-se mais fácil compreender a correlação de interdependência entre os conteúdos científicos apresentados nesta Série.

O homem ou a mulher pensante é um ser curioso que está constantemente em busca de respostas que o auxiliarão no entendimento das relações consigo mesmo e com todos os outros seres vivos em diferentes momentos e condições de sua vida, seja no estresse, no trabalho, na doença ou no aprendizado. Os resultados de cada objeto de estudo aqui apresentados colaboram com a significância e o valor da vida.

O ciclo do conhecimento científico, na maioria das vezes, inicia-se em Instituições de Ensino Superior que desenvolvem pesquisas e, posteriormente, aplicam seus resultados finais em benefício da sociedade. Os conhecimentos gerados pelas pesquisas científicas transformam ações que produzem mudanças nos hábitos e a repetição dos hábitos provocam mudanças no estilo de vida, que impactam a sociedade.

Com muita honra, desejo que se impactem com a leitura das próximas páginas. Sejam bem-vindos e desfrutem desta produção acadêmica científica construída, principalmente, pelo corpo docente e discente do Centro Universitário Alfredo Nasser e por pesquisadores de outras instituições.

Boa leitura!

SABRINA FONSECA INGÊNITO MOREIRA DANTAS
Professora do Centro Universitário Alfredo Nasser
Assessora da Pró-reitoria de Relações Institucionais

SUMÁRIO

SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO NA DISTRIBUIÇÃO DE ENERGIA: O IMPACTO DA PRECARIZAÇÃO TRABALHISTA - Jordanna Roberta Lima; Marcos Cristiano dos Reis	9
O AUMENTO DO CRIME DE FEMINICÍDIO EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DO COVID-19 - Luís Henrique Cavalcante Leles; Alethéia Woyames ..	29
A DIFICULDADE DA QUALIFICAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS FRENTE AO PODER JUDICIÁRIO - Amanda Araújo Papacosta; Juliane Aparecida Ribeiro Diniz; Humberto César Machado	46
DIREITO À MORADIA E DEVER DE RESISTIR: o caso da Invasão Viva Jardim Julieta - Lorena Tôrres de Arruda.....	65
A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO COM TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR: reflexões necessárias na modernidade - Flávia Pereira de Araújo; Sarah Gonçalves Barros	84
GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL - Daniele Lopes Oliveira; Denise Lopes Monteiro; Heloisy Lopes Oliveira; Augusto Cesar Malta Laudares Moreira; Stephânia de Oliveira Laudares Moreira; Paulo César Moreira	104
A INCLUSÃO E O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um caminho para a inclusão social - João Victor Freitas de Jesus; Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa	117
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NUMA PERSPECTIVA NEUROPSICOPEDAGÓGICA - Deizilane da Silva Souza; Dinalva Carmo de Sá; Gleicy de Sá Santos Gomes; Janeth Maria Mateus; Valéria Pereira Silva Coelho; Ana Paula Rodrigues do Nascimento	135
INCLUSÃO ESCOLAR: a importância da afetividade na ambientação do aluno com espectro autista - Pollyana Pereira Romeiro de Sousa; Sarah Gonçalves Barros ...	154
POVOAMENTO NA REGIÃO SUL DE GOIÁS E FORMAÇÃO DO PATRIMÔNIO DE SANTA RITA DO PONTAL: o início da história de Pontalina (1841 a 1937) - Antonio Henrique Rosa	176
TRATAMENTOS ESTÉTICOS PARA ALOPECIA: uma revisão da literatura - Carolina Ribeiro Dias; Sabrina Fonseca Ingêrito Moreira Dantas; Leonardo Arantes Bisinotto	218
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ANATOMIA HUMANA POR MEIO DE MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO - Matheus Faria Ribeiro Cabral; Murillo de Sousa Pinto; Fábio Marques de Almeida	250

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MÉDICAS POR MEIO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) - Paulo Cesar Moreira; Stephânia de Oliveira Laudares Moreira; Augusto Cesar Malta Laudares Moreira; Iza Gabriela Alves Moreira; Victória Elias de Freitas Honorato; Vicente Pereira de Carvalho Neto; Valdimar de Araújo Santana; Juliana Maria Alves Moraes; Lavínia Silva Fonseca; Anderson Welington Nunes	265
<i>TEAM-BASED-LEARNING</i> (APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES) NAS ATIVIDADES CURRICULARES DO OITAVO PERÍODO DO CURSO DE MEDICINA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ALFREDO NASSER: uma proposta de intervenção - Sylvana Sacchetim; Fábio Marques de Almeida; Carlos Alberto Vicchiatti	276
BIODADOS	289

**SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO NA DISTRIBUIÇÃO DE ENERGIA:
o impacto da precarização trabalhista**

***OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH IN ELECTRICITY DISTRIBUTION:
the impact of labor precariousness***

Jordanna Roberta Lima

Marcos Cristiano dos Reis

Resumo: As políticas neoliberais têm promovido uma precarização do trabalho no Brasil, com impactos negativos na saúde e segurança dos trabalhadores, incluindo os trabalhadores operacionais no setor de distribuição de energia elétrica. O presente artigo objetivou: analisar o contexto histórico dos direitos trabalhistas, com ênfase na saúde e segurança do trabalho; Caracterizar os trabalhadores operacionais no setor de distribuição de energia elétrica; Investigar os impactos das políticas neoliberais na saúde e segurança desses trabalhadores. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica e documental, com base em artigos científicos, livros e documentos oficiais. Nesse sentido, os resultados da pesquisa mostraram que as políticas neoliberais têm promovido uma precarização do trabalho no setor de distribuição de energia elétrica, com impactos negativos na saúde e segurança dos trabalhadores operacionais. Essa precarização se manifesta em várias formas, como: Aumento da jornada de trabalho; Redução dos salários; Desregulamentação das condições de trabalho; Falta de investimento em equipamentos de proteção individual e coletiva. Esses fatores contribuem para o aumento dos acidentes de trabalho e doenças ocupacionais entre os trabalhadores operacionais. Concluiu-se que as políticas neoliberais têm reduzido o nível de proteção à saúde e segurança dos trabalhadores operacionais no setor de distribuição de energia elétrica. Essa redução é um grave problema social que precisa ser enfrentado.

Palavras-chave: segurança do trabalho; neoliberalismo; precarização do trabalho; acidentes de trabalho.

Abstract: *Neoliberal policies have promoted precarious work in Brazil, with negative impacts on the health and safety of workers, including operational workers in the electricity distribution sector. This article aimed to: analyze the historical context of labor rights, with emphasis on health and safety at work; Characterize operational workers in the electricity distribution sector; Investigate the impacts of neoliberal policies on the health and safety of these workers. A bibliographical and documentary review was used as a methodology, based on scientific articles, books and official documents. In this sense, the research results showed that neoliberal policies have promoted job insecurity in the electricity distribution sector, with negative impacts on the health and safety of operational workers. This precariousness manifests itself in several ways, such as: Increased working hours; Reduction of wages; Deregulation of working conditions; Divestment in individual and collective protection equipment. These factors contribute to the increase in accidents at work and occupational diseases among operational workers. It was concluded that neoliberal policies have reduced the level of health and safety protection for operational workers in the electricity distribution sector. This reduction is a serious social problem that needs to be faced.*

Keywords: *workplace safety; neoliberalism; precariousness of work; work accidents.*

1 INTRODUÇÃO

O artigo que ora se apresenta desenvolve-se a partir da intersecção do direito do trabalho com disciplinas zetéticas em especial a sociologia jurídica e a história do direito trabalhista. Nessa perspectiva, a primeira sessão aborda o contexto histórico dos direitos trabalhistas e da segurança do trabalho, através das perspectivas das lutas sociais e seus respectivos resultados. Essas influenciam as relações humanas e necessitam ser regulamentadas por intermédio de direitos, deveres e garantias estabelecidas a cada indivíduo.

Nesse processo histórico, há muitos momentos marcantes. Já no final desse século e início do século XIX, ocorre a revolução industrial, marcada pela origem das máquinas a vapor. Os burgueses eram os grandes proprietários das fábricas e nas mesmas havia grande volume de trabalhadores. Destaca-se nesse momento que a mão de obra necessária para a manipulação de uma máquina foi garantida pelas famílias pobres, que vendiam sua força de trabalho. Enfatizando a precarização do trabalho, as condições de trabalho eram degradadas e com numerosos acidentes de trabalho, com ausência perceptível da função social da segurança do trabalho e da preservação da dignidade humana do trabalhador.

Na segunda sessão, são apresentadas as transformações político-econômicas introduzidas no contexto da globalização neoliberal no Brasil dos últimos 30 anos, que têm colocado em xeque a legitimidade e a validade dos direitos trabalhistas. Aqui se discute o direito de segurança e saúde do trabalho ante o estabelecimento do sistema político econômico neoliberal. O neoliberalismo é apresentado como um sistema político e econômico, que estabelece uma relação em que o Estado é protetor dos interesses dos conglomerados econômicos e das empresas multinacionais, detentoras da maior parte do capital. Neste contexto, os direitos sociais, as garantias trabalhistas e efetivações da função social do setor de saúde e segurança do trabalho passam a ser apresentados como gastos desnecessários e prejudiciais ao desenvolvimento econômico, enaltecendo a precarização do trabalho e justificando a mesma como necessária para a manutenção da economia.

Dessa forma, a terceira sessão trata de definir o perfil geral de uma classe profissional, que nas últimas décadas tem sido vitimizada¹ pela progressiva perda de direitos relacionados à segurança e à saúde no trabalho. Trata-se da classe operária, precisamente do setor da distribuição de energia elétrica. Por intermédio de dados estatísticos, com base em informações registradas nas comunicações de acidentes do trabalho e com análise de perfil dos casos, considerando os fatores sociais econômicos e grupos vulneráveis, pode-se observar que a maior parte das ocorrências de acidentes de trabalho se caracteriza pelas variantes referentes às ocupações profissionais, os agentes causadores e, em específico, os setores econômicos.

Por fim, na quarta sessão se conceituou acidentes de trabalho e doenças ocupacionais, com base nas políticas neoliberais e diferenças socioeconômicas que classificam os indivíduos. Será apresentada a desproteção do trabalhador ante os acidentes de trabalho, elucidados por dados estatísticos de notificações formais apenas, contudo expressivas e que caracterizam um estado alarmante de ocorrências de acidentes de trabalho que ocorre no cenário contemporâneo nacional.

A metodologia utilizada para a confecção do presente trabalho foi dedutiva descritiva. Utilizou-se como método de coleta a pesquisa bibliográfica valendo-se de pesquisas em sites e mecanismos de buscas acadêmicos como o *Google Scholar* e *SciELO*. Também foram efetivadas buscas em bancos de teses públicas. A metodologia desenvolvida para selecionar e utilizar o material foi a análise de conteúdo e com esta se estabeleceu o caráter qualitativo.

Quanto à abordagem dessa pesquisa, considerando a maneira que foram coletadas e analisadas as informações, essa se deu de forma mista. Lakatos e Markoni (2022) informam que “os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa”, ou seja, optou-se para tal trabalho uma abordagem quali-quantitativa, visto que “os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa” (Lakatos; Marconi, 2022), ou seja, a pesquisa optou por uma perspectiva dedutiva, valorativa e crítica, partindo de interpretações de obras que deram origem as conclusões. Conclusões estas baseadas em dados estatísticos que corroboraram as conclusões teoricamente

¹ Esta palavra pode ser entendida a partir do sentido dado por Dussel a ela. O pensador argentino ao pensar a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido na América Latina substitui as palavras pobre e proletário que era o sujeito protagonista nas construções teóricas da libertação latino-americana das décadas de 1970 e 1980 pela palavra vítima. Isto porque, segundo Dussel, as palavras pobre e proletário estão ligadas ao contexto da reflexão marxiana e marxista da Europa dos séculos XIX e XX. No entanto, tal categoria é restrita quando se pensa o contexto latino-americano onde o/a oprimido/a e marginalizado também é invisibilizado pelas estruturas racializadas e marcadas pelo sexismo. A categoria vítima em Dussel se mostra mais abrangente e aberta às estruturas de marginalização e segregação historicamente construídas no sul global por meio da colonialidade do poder (Dussel, 1995; 2012).

construídas. Considerando o debate promovido por J. W. Creswell e J. D. Creswell (2021), métodos mistos demandam a integração analítica de dados de naturezas distintas na forma que foram coletados. Desta forma, segundo os autores a análise aprofundada depende da integração de bancos de dados diferentes, por exemplo, dados quantitativos de fonte secundária. Segundo Vieira Neto (2004, p. 13), uma fonte é classificada como secundária quando o pesquisador recorre a relatórios, revistas, livros ou dados por instituições especializada para estabelecer a descrição e/ou compreensão do fenômeno estudado. Buscou-se, nesse sentido, aprofundar a interpretação dos dados estatísticos que informassem a relação existente entre segurança e saúde de trabalhadores da construção civil e da distribuição de energia elétrica em Goiás.

De forma objetiva, J. W. Creswell e J. D. Creswell (2021, p. 33) definem métodos mistos como uma abordagem de investigação que integra a coleta de dados quantitativos de fonte secundária e dados qualitativos, no caso da pesquisa em tela, obtidos pela pesquisa bibliográfica, usando desenhos metodológicos que são inspirados em pressupostos filosóficos e teóricos. Os autores explicam que o pressuposto básico dessa forma de investigação é que a integração dos dados qualitativos e quantitativos gera uma compreensão que vai além das informações fornecidas pelos dados isolados.

Dessa forma, para proceder a estruturação teórico-filosófica, inerente à pesquisa, o procedimento de revisão bibliográfica, que consiste em uma procura de fontes documentais e bibliográficas mostra-se fundamental (Lakatos; Marconi, 2021).

A problematização por meio da pesquisa bibliográfica cumprirá a função de satisfazer os objetivos de descrever o contexto histórico do desenvolvimento dos direitos humanos e sociais relacionados ao trabalho feminino no Brasil, de relacionar o desenvolvimento dos direitos humanos e sociais ao direito do trabalho e de abordar a relação entre neoliberalismo e desigualdade social.

2 SÍNTESE HISTÓRICA DA SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO SOB ASPECTOS SOCIAIS E TRABALHISTAS

A função social da segurança do trabalho e a preservação da dignidade da pessoa humana é perceptivelmente inexistente no século XIX. Em virtude dos acidentes de trabalho e doenças ocupacionais na história, considera-se que todo esse contexto originou situações alarmantes. Uma vez que à “medida que novas fábricas se abriam e novas atividades

industriais eram iniciadas, cresciam também os números de doenças e acidentes, tanto de ordem ocupacional como não ocupacional” (Mattos, 2019, p. 9). Tais reflexos também foram observados no Brasil no século posterior, em que ele “ganha o título de campeão mundial de acidentes de trabalho no ano de 1974” (Mattos, 2019, p. 12).

Neste ponto da história, até o início do século XX, existiam apenas normas internacionais aleatórias e dispersas referentes a alguns direitos fundamentais, como o combate à escravidão no século XIX. Contudo, no tocante à preocupação com a saúde e segurança do trabalhador mundialmente, conforme pontua o autor Mattos (2019, p. 10), “Os primeiros países a aprovar leis sobre a reparação dos acidentes de trabalho e, mais tarde, das doenças profissionais foram: Alemanha (1884); Inglaterra (1897); França (1898); Suécia (1901); Estados Unidos (1911) e Portugal (1913)”. Na Inglaterra, precisamente em 1802, é aprovada a primeira lei de proteção aos trabalhadores, a “Lei da Preservação da Saúde e da Moral dos Aprendizes e de Outros Empregados”.

Neste momento histórico, há a fundação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, na Europa, por intermédio do Tratado de Versalhes, “a OIT, única agência da ONU com comissões tripartites, reúne governos, empregadores e trabalhadores de 187 países-membros” (Mattos, 2019, p. 12). Dessa forma, essa organização “traduz-se como marco notável na generalização do processo para a efetiva afirmação dos direitos humanos dos trabalhadores no mundo capitalista e para a efetiva aplicação do direito internacional do trabalho (DIT)” (Alvarenga, 2020, p. 35).

No contexto nacional, Mattos (2019, p. 12) assevera que “o Brasil, como o restante da América Latina, teve sua Revolução Industrial ocorrendo por volta de 1930. O fato marcante neste século foi a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT em 1943)”. É importante salientar, no entanto, que a expressão “Revolução Industrial” utilizada por Mattos, supracitada, é demasiado exasperada, visto que o que ocorreu dentro deste período em território brasileiro foi um tímido processo de modernização dos processos produtivos. Tal desenvolvimento estava alinhado aos projetos da burocracia civil e militar bem como da burguesia industrial concentrada no sudeste brasileiro, em especial, São Paulo (Machado, 2012). Dito isso, é possível afirmar que o Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, é um marco importante para as relações de trabalho e para a saúde e segurança dos trabalhadores.

Neste documento legislativo, o título II – Das normas gerais de tutela do trabalho, em seu capítulo V é destinado a Segurança e Medicina do Trabalho que trata das normas de inspeção, segurança, Equipamentos de Proteção Individuais e Coletivos e afins. Ademais, em 8 de junho de 1978 é aprovada através da Portaria 3.214 as Normas Regulamentadoras de

Segurança e Medicina do Trabalho (NRs) (Mattos, 2019, p. 12). Outra norma relevante é a Constituição Federal Brasileira/1988, à luz no artigo 7º, inciso XXIII que discorre sobre os direitos dos trabalhadores e melhoria de suas condições sociais. Neste inciso as condições seguras e de saúde, inerentes a função social da saúde e segurança do trabalho, é entendida da seguinte maneira: “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança” (Jorge Neto; Cavalcante, 2019; Brasil, 1988).

Sendo assim, é perceptível que a saúde e segurança do trabalho é inseparável do direito do trabalho, que tem por objeto o estudo do trabalho humano, prestado de modo subordinado ou por conta alheia, por uma pessoa física, de forma não eventual e mediante retribuição (Leite, 2022). Ademais, “o trabalho é reconhecido internacionalmente como um Direito Humano, sendo também reconhecido no Brasil como um valor estruturante do Estado Democrático de Direito [...] e um direito fundamental social” (Leite, 2022, p. 54).

Além disso, Cardella (2018, p. 27) esclarece que a “segurança é o conjunto de ações exercidas com o intuito de reduzir danos e perdas provocados por agentes agressivos”. Sendo assim, compreende-se que “Todo empregador é obrigado a zelar pela segurança, saúde e higiene de seus trabalhadores, propiciando as condições necessárias para tanto, bem como zelando para o cumprimento dos dispositivos legais atinentes à medicina e segurança do trabalho” (Jorge Neto; Cavalcante, 2019, p. 1002).

É relevante esclarecer que, no século XVIII, precisamente, em 1700, é preciso falar do médico italiano Bernardino Ramazzini que, por sua enorme relevância, é considerado o “pai” da medicina do trabalho. O mesmo publica a obra *De Morbis Artificum Diatriba* (Doença dos Artífices), na qual “descreveu as doenças relacionadas com 50 profissões da época. Neste trabalho ele investiga os riscos relacionados com cada profissão” (Mattos, 2019, p. 7). Além disso, de acordo com Jorge Neto e Cavalcante (2019, p. 1002), a legislação no tocante à saúde, higiene e segurança possui a titulação de medicina e segurança do trabalho, de modo que se considera segurança do trabalho como “a ausência de risco propiciador da incolumidade psicossomática do trabalhador”; e, medicina do trabalho como o estudo de “todas formas de proteção da saúde do trabalhador enquanto no exercício do trabalho, principalmente com o caráter de prevenção das doenças profissionais e de melhoramento das aptidões laborais em tudo quanto concerne às suas condições físicas, mentais e ambientais”.

Por fim, o direito do trabalho além de ser considerado um direito social, também está relacionado aos direitos humanos, por se tratar de atividade laborativa que respeita o trabalho como direito social, com a possibilidade de prover a manutenção de si e da família (Doreto, 2021). Em suma, no entendimento de Leite (2022), na sociedade contemporânea, o trabalho

passa a ser um direito ao mesmo tempo humano e fundamental. Sendo um direito humano, porque é solenemente reconhecido, desde o Tratado de Versalhes, de 1919, até a Declaração Universal Dos Direitos Humanos, de 1948, introduz em seu artigo XXIII que “toda pessoa tem direito ao trabalho”, que deve ser seguro e saudável.

No entanto, as transformações político-econômicas introduzidas no contexto da globalização neoliberal dos últimos 30 anos têm colocado em xeque a legitimidade e a validade dos direitos trabalhistas. Assim, na próxima sessão discutir-se-á o direito de segurança e saúde no trabalho ante o estabelecimento do sistema político econômico neoliberal.

3 NEOLIBERALISMO NAS RELAÇÕES TRABALHISTAS: reflexos da desigualdade social

Em meados da década 1970, o Estado do bem-estar social, que garantia esses direitos essenciais à preservação da dignidade humana, como educação, saúde e cultura, apresenta divergência de eficiência. A partir daí, se caracteriza e se fortalece uma ideia de Estado mínimo, e se desenvolve um discurso neoliberal. Nessa relação, como descrito por Vaz e Reis (2020), o neoliberalismo, apresentado como um sistema político e econômico, estabelece uma relação em que o Estado é protetor dos interesses dos conglomerados econômicos e das empresas multinacionais detentoras da maior parte do capital, ao passo que os direitos sociais, como as garantias trabalhistas passam a ser apresentados como gastos desnecessários e entraves ao desenvolvimento econômico. A partir dessa realidade, observa-se a tendência do fortalecimento de que a segurança e a saúde no trabalho é dever cada vez mais do trabalhador e cada vez menos da empresa.

Nesse contexto, há de se destacar que a precarização do trabalho é compreendida como uma consequência necessária para a manutenção da economia. Esta se sobrepõe aos indivíduos ainda que o princípio da dignidade humana se subordine ao princípio da manutenção da economia (Vaz; Reis, 2020). Sendo assim, a precarização do trabalho é uma manifestação perceptível negativa aos direitos humanos e sociais. Portanto, concomitantemente, há “desvalorização das lutas e dos saberes que, nas mais diversas regiões do mundo, resistem contra as desigualdades do presente e as injustiças do passado” (Santos, 2019, p. 7).

Contudo, em verdade, no decorrer da história, o capitalismo evolui de uma exploração dos meios de produção e vai se tornando uma exploração por meio do capital financeiro. Em razão de que cada vez mais um pequeno grupo social detém o poder econômico centralizado em si. Logo, aumentando a desigualdade entre demais classes sociais inferiores no teor econômico (Reis; Martins Junior, 2021).

Além disso, com a real centralização de poder, essas classes não detentoras destes referidos poderes são vítimas, como defende Bourdieu, de uma violência estrutural. Essa que contribui para “a precarização do trabalho, o desemprego e uma ameaça constante sobre o indivíduo: se ele não for o melhor naquele ambiente, estará fadado ao fracasso” (Reis; Martins Junior, 2021). Portanto, os trabalhadores, nesse cenário, estão induzidos, erroneamente, ao pensamento de serem os melhores em um contexto de julgamento capitalista, independentemente das garantias humanas e sociais adquiridos no decorrer da história.

À luz do posicionamento de Santos (2019), a abordagem liberal dos direitos humanos como uma reflexão de linguagem contra-hegemônica são a justificativa para tanto sofrimento injusto e tantas violações à dignidade humana. Com isso, é compreensível imaginar o porquê das inversões de valores em relações de trabalho. Há uma valoração de ser o melhor em teor de quantidade de retorno, ao invés de ser o melhor em garantias seguras e saudáveis na prestação de serviços. Considerando o mencionado, existe uma “relação problemática entre uma linguagem hegemônica dos direitos humanos e a permanência de hierarquia entre humanos: em função das (...) suas formas de sustento (...) e saberes” (Santos, 2019, p. 8).

A diferença socioeconômica entre indivíduos é classificada como uma forma de desigualdade social. Sendo, portanto, conforme esclarecido por Reis e Martins Junior (2021, p. 284), “um conceito que tem como uma das bases a desigualdade em termos de remuneração e condições de trabalho”. Ademais, como denunciado por Marx, há duas classes na sociedade: uma que é detentora dos meios de produção e outra que tem seu trabalho explorado pela primeira. Nessa perspectiva, há um distanciamento de uma classe da outra, ocorre o empobrecimento dessa classe explorada. “Isso implica outros aspectos, cultural, educacional, já que esse trabalho contínuo e maçante ocupa todo o tempo do trabalhador” (Reis; Martins Junior, 2021, p. 284).

Fato é que a determinação da classe social está vinculada a observação das desigualdades que interferem em fatores como: expectativa de vida, saúde física, acesso à educação, condições de trabalho e afins. Logo, diante da globalização e quanto menos regulado o mercado, maior é a discrepância entre ricos e pobres, fortalecendo as desigualdades entre as classes (Giddens, 2018 *apud* Reis; Martins Junior, 2021). Além disso,

um ponto relevante a se destacar é a desigualdade social no âmbito do direito, “já que os obstáculos sociais [...] ocorrem pela falta de conhecimento por parte dessa camada da sociedade em relação aos seus direitos” (Reis; Martins Junior, 2021, p. 287). Nesse sentido, é importante se caracterizar quem são os sujeitos atingidos pela erosão dos direitos sociais da proteção do trabalho e da saúde pelos processos de precarização do trabalho no ambiente político econômico neoliberal. Desta forma, a próxima seção tratará de definir o perfil geral de uma classe profissional que nas últimas décadas tem sido vitimizada pela progressiva perda de direitos relacionados à segurança e à saúde. Trata-se dos trabalhadores do setor da construção civil e da distribuição de energia elétrica.

4 CARACTERÍSTICAS DE GRUPO SOCIAL COM MAIOR GRAU DE RISCO DE ACIDENTES DE TRABALHO

Por meio de dados estatísticos do observatório de saúde e segurança no trabalho, com base em informações registradas nas comunicações de acidentes do trabalho (CAT) e com análise de perfil dos casos, considerando os fatores sociais econômicos e grupos vulneráveis, pode-se observar que a maior parte das ocorrências de acidentes do trabalho, caracterizando-se pelas variantes das ocupações, agentes causadores e especificamente dos setores econômicos, cujas classes operárias compõem maior número de integrantes, corresponde a principal mão de obra do grupo de concessionárias de distribuição de redes elétricas.

Sobre o setor de distribuição de redes elétricas (grupo 35.1), esse é de grau de risco 3, conforme a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e a norma regulamentadora n. 4. São concebidos como os trabalhadores com maior grau de risco de acidentes de trabalho. Nesse setor, conforme Instituto Nacional do Segurado Social (INSS) e Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho (2021), os principais agentes causadores de acidentes de trabalho, no ano de 2021, foram os agentes de quedas de altura em 16%, máquinas e equipamentos em 14%, veículo de transporte em 10%, queda do mesmo nível em 10%, ferramentas manuais em 9%, motocicletas em 7%, choque elétricos em 3%, impactos contra pessoas/objeto em 2% e afins equiparados a 1%. Nesse teor, é curiosa a relação desses agentes causadores com o objetivo da norma regulamentadora n. 6, que regulamenta a execução do trabalho com o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI). Assim como as normas regulamentadoras n. 4 e 9, que fazem referência aos Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC).

Não obstante, além do exposto, é relevante entender quem são os indivíduos que correspondem a esse percentual extraordinário de ocorrências de acidentes do trabalho. No setor de distribuição de energia elétrica, se destacam em ocorrências de acidentes de trabalho 24% sendo eletricitas de manutenção de linhas elétricas, telefônicas e de comunicação de dados, 18% instaladores de linhas elétricas de alta e baixa tensão (redes aérea e subterrânea), 12% leiturista, eletrotécnicos 9%, eletricitas de instalações 4%, técnico eletricitista 3% e engenheiros eletricitas 1% (Brasil, 2022).

Assim, com base nos dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), de 2022, é possível analisar os perfis dos trabalhadores regulares dos setores de distribuição de energia elétrica nacional. Primeiramente, nota-se que esse setor é predominantemente representado por trabalhadores do sexo masculino, e que os admitidos em 2022, para o setor elétrico é composto de 73,5% homens e 26,5% é de mulheres. Com relação à faixa etária dos(as) trabalhadores(as) desses grupos, verifica-se que predominantemente, variam de 30 a 39 anos (Brasil, 2022).

Ademais, quanto ao grau de instrução dos trabalhadores(as) regulares, referente a 2022, que compõem o setor de energia elétrica, 13,15% possuem instrução desde analfabetos até ensino médio incompleto, já 61,10% possuem ensino médio completo e desses admitidos em 2022, apenas 25,69% possuem instrução acima do nível médio (Brasil, 2022). Além disso, no setor da distribuição de energia elétrica, se faz relevante nesse cenário, entender os regimes de trabalho. No que diz respeito a como essa área tem sido regulamentada, por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas ou por contratos em que a responsabilidade pela segurança e saúde do trabalho é repassada para os trabalhadores. Neste sentido, não há informações claras e seguras que indiquem como os trabalhadores da distribuição de energia elétrica têm se registrado, se majoritariamente por meio de registro da CLT ou por contratos em que são conferidas a responsabilidade pela efetivação da saúde e segurança no trabalho.

5 ACIDENTES DE TRABALHO E DOENÇAS OCUPACIONAIS: conceituação jurídico legal e cenário nacional contemporâneo

Com base nas políticas neoliberais, entende-se que as diferenças socioeconômicas classificam os indivíduos. Estes são divididos em detentores ou não de direitos, reafirmando ainda como define Marx, sendo os primeiros a classe detentora dos meios de produção e os outros a classe explorada. Os últimos são, perceptivelmente, vítimas do sistema estrutural,

com maior abandono social em diversos aspectos, destacando aqui os sociais e educacionais (Reis; Martins Junior, 2021). A classe trabalhadora, mesmo após todo o percurso de lutas sociais, ainda tem seus direitos violados e são massacrados pelo sistema capitalista. Neste ponto, vislumbrando o posicionamento social em que o princípio da dignidade humana hierarquicamente é subordinado ao princípio da manutenção da economia (Vaz; Reis, 2020). As atividades profissionais, para que se mantenham sempre produtivas, deixam de atentar para as ocorrências de acidentes do trabalho e o desenvolvimento de doenças ocupacionais. É preciso, também, destacar a ausência de real preocupação com o meio ambiente de labor.

Desta forma, o auditor fiscal do Ministério do Trabalho, Jeferson Seidler, em entrevista à TV Nacional do Brasil, apresenta perspectiva nacional em relação à saúde e segurança do trabalho preocupante. Segundo ele, no Brasil, há uma quantidade muito significativa de acidentes todos os anos, com uma expressiva quantidade de pessoas que ficam incapazes para o trabalho, seja totalmente ou parcialmente e um número expressivo de mortes. Ainda, afirma que “em relação aos países mais desenvolvidos, nós ainda estamos com muitas oportunidades de melhorar, porque além dos informais e autônomos, não entram nestas estatísticas os servidores públicos e os militares, por exemplo” (TV BrasilGov, 2017).

Com o exposto, estando evidente a reincidência de acidentes de trabalho de abrangência nacional e almejando a compressão conceitual e jurídica de acidentes de trabalho, através da Lei n. 8.213 de 1991, define-se acidente, primeiramente como típico, à luz do artigo 19, sendo aquele que “ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa [...] provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a morte ou a perda ou a redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho”. Já no tocante às doenças ocupacionais, essas se equiparam a acidentes do trabalho. A lei n. 8.213, de 1991, as subdivide em doenças profissionais e doenças do trabalho, estando previstas no artigo 20, incisos I e II, ou seja, doenças ocupacionais “são as produzidas ou desencadeadas pelo exercício profissional peculiar a determinada atividade. Dada a sua tipicidade, prescindem de comprovação do nexo de causalidade com o trabalho” (Monteiro; Bertagni, 2020, p. 46).

Quanto aos tipos de acidentes do trabalho, há de se dar ênfase no previsto no artigo 21, inciso IV, alínea “d”, da mencionada lei 8.213 de 1991, denominado acidente de trajeto, o mesmo “verificava-se no percurso da residência para o local de trabalho, ou deste para aquela, pouco importando o meio de locomoção, inclusive veículo do próprio segurado, desde que seja meio seguro e usual” (Monteiro; Bertagni, 2020, p. 51).

Neste sentido, a normatização definidora de acidentes de trabalho atende ao desenvolvimento dos direitos trabalhistas. Visto que, com o transcurso do tempo e reflexos

das lutas sociais e das injustiças, a Lei n. 8.213/1991 caracteriza como objetivo as indenizações aos trabalhadores que por razões de ambientes de trabalho inseguros, insalubres, perigosos, infortúnios e também inadimplências de obrigações com a segurança e medicina do trabalho, são vítimas de acidentes (Brasil, 1991).

Ademais, convém mencionar que de acordo com o Centro de Estudo da Saúde do Trabalho e Ecologia Humana (CESTEH), o Brasil é um dos países com maior número de mortes e acidentes de trabalho no mundo. Em uma relação com mais de 200 países, o Brasil está em quarto lugar no ranking das nações com maior índice de mortes no trabalho. No que tange a acidentes de trabalho, o Brasil ocupa o quinto lugar. Conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT), mundialmente em 2017, contabilizou-se 374 mil novos acidentes de trabalho anualmente e 2,78 mil mortes. Sendo perceptível a emergência não apenas nacional, mas mundial de se abordar essa temática, pois são trabalhadores que perdem suas vidas e não tem suas garantias de dignidade humana assegurada (Brasil, 2019).

Através de dados estatísticos do observatório de saúde e segurança no trabalho (SmartLab, 2022), com base em informações formais, registradas por meio de frequências de notificações de Comunicação de Acidentes de Trabalho (CAT), em 2021, houve o registro de 571,8 mil notificações de acidentes de trabalho no que diz respeito aos dados estatísticos de acidentes de trabalho registrados nacionalmente pela população com vínculo de emprego regular e 2,5 mil acidentes com óbitos.

Quadro 1 - Distribuição de Acidentes por Estados da Unidade Federativa

Unidade Federativa	Quantidade de Acidentes
São Paulo (SP)	183.500
Minas Gerais (MG)	58.100
Paraná (PR)	41.400
Rio Grande do Sul (RS)	43.400
Santa Catarina (SC)	38.600
Bahia (BA)	14.300
Ceará (CE)	9.900
Rio de Janeiro (RJ)	32.400
Goiás (GO)	15.500
Pernambuco (PE)	11.100
Mato Grosso (MT)	10.600
Espírito Santo (ES)	11.800
Mato Grosso do Sul (MS)	8.800
Distrito Federal (DF)	6.400
Alagoas (AL)	3.200
Amazonas (AM)	5.300
Maranhão (MA)	3.400
Pará (PA)	8.100
Paraíba (PB)	2.900
Piauí (PI)	1.900
Rio Grande do Norte (RN)	3.700
Rondônia (RO)	2.900
Tocantins (TO)	1.900
Sergipe (SE)	1.800
Roraima (RR)	823
Acre (AC)	620

Fonte: SmartLab, 2022.

Pode-se notar que o estado de São Paulo é o que registrou o maior número de acidentes de trabalho notificados em 2021, com 183.500 ocorrências. Isso representa 32% do total de acidentes registrados no país. Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina também registraram números elevados de acidentes, com mais de 40 mil ocorrências cada. Os estados com os menores índices de acidentes de trabalho foram Acre, Roraima e Tocantins, com menos de 1.000 ocorrências cada.

Existem alguns fatores que podem contribuir para a variação dos índices de acidentes de trabalho entre as unidades federativas. Entre eles, destacam-se:

- População: Estados mais populosos, como São Paulo e Minas Gerais, tendem a ter um número maior de trabalhadores, o que pode aumentar o risco de acidentes.
- Setor produtivo: Alguns setores, como a construção civil e a indústria, são mais propensos a acidentes de trabalho.

- Condições de trabalho: Estados com condições de trabalho precárias, como falta de equipamentos de segurança e treinamento adequado, tendem a ter índices mais elevados de acidentes.

É importante destacar que os dados apresentados são apenas referentes aos acidentes de trabalho notificados. É possível que haja muitos outros acidentes que não foram notificados, o que pode distorcer a realidade.

Ressalta-se que é expressivo o número de acidentes de trabalho registrados nas áreas dos estados de São Paulo (SP) com percentual de 32,9%, Minas Gerais, equivalente a 10,16%, Rio Grande Sul (RS), referente a 7,59%, Paraná (PR), igual a 7,24%, Santa Catarina (SC), totalizando 6,75% e o Rio de Janeiro (RJ), pertinente a 5,66% dos acidentes nacionais do ano de 2021. Esses estados apresentam maior rol de acidentes nos setores ocupacionais, porque são áreas mais urbanizadas. Contrariamente as áreas dos estados do Acre (AC) Amapá (AP) e Roraima (RR) juntas equivalem a 1,08% dos acidentes de trabalho notificados nacionalmente, pertinente ao ano de 2021, pois esses estados têm densidade demográfica mais baixa e menor índice de urbanização.

O baixo índice de acidentes de trabalho notificados na região Norte do país é reflexo da informalidade das atividades profissionais da região. Tais dados estatísticos são oriundos de registros formais de Comunicação de Acidentes de Trabalho (CAT), conforme demonstrado por dados estatísticos da Central Única de Trabalhadores - CUT (2022) e as menções não oficiais estaduais, segundo o levantamento do IBGE, com 27 unidades da federação, 11 localizados nas regiões Norte e Nordeste, que tinham mais de 50% de empregos informais (Brasil, 2022).

As ocorrências alarmantes dos acidentes de trabalho interligam-se no cerne social de desigualdade. A classe trabalhadora é impossibilitada ao acesso à riqueza socialmente construída, como também à garantia da dignidade da vida humana, em uma sociedade que limita a forma de pensar, expondo o trabalhador ao ambiente de trabalho inseguro. “Passando a alienar a forma de pensar da classe trabalhadora ao modo de produção” (Barbosa; Barros, 2014, p. 48).

Este fenômeno está relacionado com as políticas neoliberais vigentes. Estas são um conjunto de pensamentos econômicos capitalistas, que salvaguardam a não intervenção do estado no mercado. Partindo do entendimento de que “o neoliberalismo defende um estado minimizado em relação aos direitos sociais e trabalhistas e, ao mesmo tempo, passivo em relação aos lucros dos capitalistas e aos interesses do mercado” (Campana, 2000, p. 134).

Ressalva-se que esse projeto neoliberal “não traz benefícios para os trabalhadores, ao contrário, significa a volta à exploração de mão de obra que ocorria no século passado, um retrocesso diante de tantas conquistas e lutas pelos direitos fundamentais do homem e sua positividade” (Campana, 2000, p. 134). Logo, os exorbitantes números de acidentes de trabalho que caracterizam o Brasil contemporâneo têm forte influência das políticas neoliberais, partindo do princípio da valorização do capital e não do trabalhador. Ou seja, quanto menos “encargos sociais” tiver o capitalista, quanto menos gastos com o trabalhador, melhor se gerencia seus interesses na busca por acumulação de capital (Campana, 2000, p. 134).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aborda a relação dos direitos sociais, partindo primeiramente de uma perspectiva histórica, que aborda as lutas sociais, em um contexto de dignidade humana, garantias fundamentais a saúde e segurança no trabalho. Essas conquistas necessitam de regulamentação efetiva, por intermédio de direitos e deveres. Ressalvando-se o direito de um ambiente saudável, cuja função social da Saúde e Segurança do Trabalho é proporcionada por intermédio de medidas preventivas adotadas para proteger o trabalhador e reduzir riscos de acidentes de trabalho e o desenvolvimento de doenças ocupacionais. Sendo que, com a real aplicação desse direito trabalhista, há efetividade das garantias de dignidade humana.

Considerando que a dignidade humana é basilar para as garantias fundamentais propiciadas pelos direitos humanos, é necessário que os trabalhadores, enquanto pessoas humanas, tenham assegurado o seu trabalho seguro.

Partindo de uma análise progressiva humanitária do direito do trabalho, na segunda sessão abordou-se o cenário dos anos setenta, onde é introduzido um sistema político e econômico, em que estabelece a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Esse sistema visa proteger de fato os conglomerados econômicos, as empresas, e os detentores do capital. Evoluindo-se de uma exploração dos meios econômicos para uma exploração por meio do capital financeiro e, nesse sentido os direitos trabalhistas e as garantias de um trabalho seguro e saudável são subordinados negativamente pela obtenção de lucros, ou seja, os direitos humanos, sociais e concomitantemente de um ambiente seguro e saudável de trabalho é inferior à manutenção da economia dos conglomerados econômicos.

No decorrer da terceira sessão apresentam-se as características desses operários. Nesse sentido, integrasse precisamente a classe operária do setor da distribuição de energia elétrica. Partindo do conhecimento de que esse setor é classificado como de maiores riscos de ocorrências de acidentes de trabalho e são responsáveis por grande parte de geração de emprego para uma massa da população, predominantemente masculina.

Na quarta sessão, aborda-se a denominação de acidentes de trabalho e de doenças ocupacionais. O que se entende como acidente de trabalho típico aquele que ocorre na própria execução do trabalho, essa modalidade sendo previsível e corriqueiro. Ademais, acidente de trajeto, sendo aquele em que o trabalhador é vítima de acidente no percurso da residência para o local de trabalho, ou do local de trabalho para a residência. Além disso, conceituam-se doenças ocupacionais qualquer tipo de complicação de saúde que o trabalhador desenvolva em decorrência da sua atividade profissional e das condições do local de trabalho.

Contudo, mesmo diante da legislação definidora desses acidentes e das conquistas oriundas das lutas sociais no decorrer da história, a presença das políticas neoliberais e diferenças socioeconômicas que classificam os operários, sustenta-se a tendência da precarização do trabalho entre esses trabalhadores do setor da distribuição de energia elétrica e justifica-se o desenvolvimento crescente dos acidentes de trabalho e das doenças ocupacionais.

Por fim, com as percepções dos dados estáticos e com a real desproteção dos trabalhadores, através das notificações apenas formais de comunicações de acidentes de trabalho, não englobando trabalhadores não formais, autônomos, estatutários e afins. Ainda assim é expressiva e alarmante a quantidade de ocorrências de acidentes de trabalho, no cenário contemporâneo nacional. Portanto, ressalva-se que, apenas com a pesquisa bibliográfica e documental, não é possível saber os reais números de ocorrências de acidentes, bem como sobre as devidas responsabilidades com base nas modalidades de contratações.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Em 2007, PIB atinge R\$ 2,7 trilhões e cresce 6,1%**. 2009. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13737-asi-em-2007-pib-atinge-r-27-trilhoes-e-cresce-61#:~:text=Ind%C3%BAstria%20E%80%93%20O%20crescimento%20da%20Ind%C3%BAstria,1%20C0%25%20em%202006>. Acesso em: 03 set. 2022.

ALVARENGA, R. Z. D. *et al.* **A comunidade do direito internacional do trabalho e do direito do trabalho brasileiro**. v. 2. 1. ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

BARBOSA, Ramanna Soares; BARROS, Albani de. Neoliberalismo e os Reflexos das Relações de Trabalho no Contexto da Crise do Capital. **Revista Ciências Humanas e Sociais**, Maceió, v. 2. nov. 2014.

BAUER, C. S. *et al.* **História Antiga**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

BERTAGNI, Roberto Fleury de Souza; MONTEIRO, Antônio Lopes. **Acidente do trabalho e doenças ocupacionais: conceito, processos de conhecimento e de execução e suas questões polêmicas**. 10. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NR 06 – Equipamento de Proteção Individual - EPI**, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/seguranca-e-saude-no-trabalho/ctpp-nrs/norma-regulamentadora-no-6-nr-6>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NR 04 – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/seguranca-e-saude-no-trabalho/normas-regulamentadoras/nr-04-atualizada-2022.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm /. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Consolidação das Leis Trabalhistas** de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm /. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 905** de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm / Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e da Previdência (MTP). Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/previdencia-social/saude-e-seguranca-do-trabalhador/dados-de-acidentes-do-trabalho/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CAMISSA, M. Q. **Segurança e saúde no trabalho: NRs 1 a 36 comentadas e descomplicadas**. Rio de Janeiro: Forense. São Paulo: Método, 2015.

CAMPANA, Priscila. O impacto do Neoliberalismo no Direito do Trabalho. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 147, Jul./Set. 2000.

CARDELLA, Benedito. **Segurança no trabalho e prevenção de acidentes: uma abordagem holística: segurança integrada à missão organizacional com produtividade, qualidade preservação ambiental e desenvolvimento de pessoas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

CARVALO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CESTEH. **Brasil é um dos países com maior número de mortes e acidentes de trabalho no mundo**. 2022. Disponível em: <http://www.cesteh.ensp.fiocruz.br/noticias/brasil-e-um-dos-paises-com-maior-numero-de-mortes-e-acidentes-de-trabalho-no-mundo-sera-o>. Acesso em: 17 set. 2022.

CONVENÇÃO. **C019 – Igualdade de Tratamento (Indenização por Acidentes de Trabalho)**. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235017/lang-pt/index.htm /Acesso em: 09 maio 2022.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUT - CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Notícias dos trabalhadores são informais do Brasil no Norte**. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/40-dos-trabalhadores-sao-informais-no-brasil-no-norte-sao-mais-de-50-e3d9>. Acesso em: 18 set. 2022.

D'AMORIM, Sheila; DIANNI, Cláudia. **Lula define hoje pacote para construção. Folha de S. Paulo - Mercado/Habitação**. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0602200602.htm>. Acesso em: 03 set. 2022.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Pesquisa nacional da cesta básica de alimentos**. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

DORETO, D. T. *et al.* **Direitos Humanos e Legislação Social**. Porto Alegre: SAGAH, 2021.

DORNELLES, João Ricardo W. **O Que São Direitos Humanos?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. Crítica à ideologia da exclusão social. São Paulo: Paulus, 1995.

FARIA, Luiz Antônio de *et al.* **Guia para Trabalhos Acadêmicos**. Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, 2017.

JORGE NETO, F. F.; CAVALCANTE, J. D. Q. P. **Direito do Trabalho**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LEITE, C. H. B. **Curso de Direito do Trabalho**. 14. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2022.

MACHADO, H. C.; PLETRAFESA, J. P. **Guia Prático Para Trabalhos Acadêmicos Monografias e TCC's**. Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, 2014.

- MACHADO, Maria Lucia Buher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. **Educação & Sociedade** [online], v. 33, n. 118, p. 97-114, 2012. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100007>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MARX, Karl. **O Capital**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- MATTOS, U. A. D. O.; MASCÚLO, F. S. **Higiene e Segurança do Trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.
- NSC TOTAL. Crescimento da indústria da construção em 2007 foi o maior em 11 anos. In: **NSC Total**, 2009. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/crescimento-da-industria-da-construcao-em-2007-foi-o-maior-em-11-anos>. Acesso em: 03 set. 2022.
- OLIVEIRA, C. A. D. D. *et al.* **Manual prático de saúde e segurança do trabalho**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos.pdf> /Acesso em: 24 abr. 2022.
- RAIS. Relação Anual de Informações Sociais. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/>. Acesso em: 18 set. 2022.
- REIS, H. E. D.; MARTINS JUNIOR, O. P. **Lawfare como ameaça aos direitos humanos**. 2. ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.
- ROMAR, Carla Teresa Martin. **Direito do trabalho esquematizado**. 7. ed. Coordenação de Pedro Lenza. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- SANTOS, B. S. MARTINS, B. S. **O pluriverso dos direitos humanos: A diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SMARTLAB. Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho. **Frequência de notificações - CAT**. 2022. Disponível em: <https://smartlabbr.org/sst/localidade/0?dimensao=frequenciaAcidentes>. Acesso em: 18 out. 2022.
- TV BRASILGOV. NBR Entrevista fala sobre acidentes de trabalho no Brasil. **Youtube**, 02 jun. 2017.
- VAZ, Juliana Damando; REIS, Marcos Cristiano. Direitos Humanos na Perspectiva do Trabalho: A Ambivalência de Direitos no Sistema Político – Econômico Neoliberal. In:

SANTOS NETO, Arnaldo B.; MIRANDA, Batira Macedo de; AZEVEDO NETO, Platon Teixeira; MARTINS, Rafael Lara (Orgs.). **Transformações do direito do trabalho no Brasil**: reflexos sobre os desafios do tempo presente. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

VIEIRA NETO, Paulo. **Estatística Descritiva**: Conceitos Básicos. São Paulo, 2004. Disponível em: encurtador.com.br/hilB7>. Acesso em: 27 out. 2022.

O AUMENTO DO CRIME DE FEMINICÍDIO EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DO COVID-19

Luís Henrique Cavalcante Leles

Alethéia Woyames

Resumo: O referente artigo buscou levantar reflexões sobre a violência contra mulher na sociedade brasileira, com recorte no tempo pandêmico. Para tal, foi realizada uma sucinta pesquisa bibliográfica sobre a questão da violência contra a mulher, bem como a Lei Maria da Penha, feminicídio e a pandemia. Ainda que a legislação brasileira tenha tido avanços significativos no tocante a casos de violência ou feminicídio com a pandemia houve um grande aumento no número de casos de violência feminina, haja vista que as mulheres começaram a passar mais tempo com seus agressores devido as medidas de isolamento social, o que também dificultou a procura por ajuda.

Palavras-chave: pandemia; feminicídio; violência.

Abstract: The related article sought to raise reflections on the constant violence against women in Brazilian society in pandemic times. To this end, brief bibliographical research was carried out on the issue of violence against women, as well as the Maria da Penha Law, femicide and the pandemic. In this way, it was understood that even with significant advances in the law for cases of violence or femicide with the pandemic, there was a setback, given that women began to spend more time with their aggressors due to social isolation measures, which also made it difficult to the search for help.

Keywords: pandemic; femicide; violence.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar o aumento do crime de feminicídio no decorrer da pandemia mundial de COVID- 19. A pesquisa tem como base legal a Lei Maria da Penha e Lei n. 13.104/2015, a análise dos dados de feminicídio durante o período pandêmico no Brasil e o estudo das possíveis causas do aumento do crime de feminicídio nesse período. Destaca-se que o presente trabalho foi realizado através de pesquisas na legislação, doutrina, artigos científicos e jurisprudência pátria, por meio da revisão bibliográfica crítica. O trabalho foi sistematizado de forma didática em três capítulos.

A primeira parte abordará a violência contra a mulher, trará a perspectiva histórica, os conceitos importantes. Desenvolverá através do decorrer da história do feminismo no Brasil e no mundo. Também trará a construção doutrinária da violência de gênero e as tipologias.

Optou-se por seguir a transformação do movimento feminista através do conceito de ondas do feminismo, como marcos nas lutas das mulheres pela busca e conquista de direitos e igualdade.

A segunda parte trará a trajetória da Lei Maria da Penha, do histórico até a promulgação, as relações do feminicídio com a violência doméstica, apresentando a configuração do crime de feminicídio e a previsão legal deste no ordenamento jurídico brasileiro.

Por fim, o terceiro capítulo abordará o feminicídio e a pandemia de COVID-19, demonstrando as circunstâncias e causas que durante o período pandêmico contribuíram para o aumento do crime de feminicídio durante o isolamento social imposto pela pandemia.

A mulher sempre foi vítima de abusos físicos e mentais ante a uma sociedade estruturalmente machista, onde o gênero masculino se impõe como superior. No Brasil, os governantes passaram a sofrer pressões para discutirem o tema e elaborar legislações sérias que tratassem especificamente do tema. Porém, mesmo diante de leis mais rígidas, e organismos nacionais e internacionais que trabalham o tema, as mulheres ainda são muito maltratadas, principalmente no ambiente familiar. Como exemplo e símbolo da luta na defesa das mulheres tem-se o caso da senhora Maria da Penha, vítima de violência doméstica que só teve o caso solucionado após o Brasil ser pressionado por organismo internacional.

O ano de 2020 fez agravar a violência contra a mulher, devido às medidas de isolamento social impostas pela pandemia no Coronavírus. O confinamento social revelou um grande problema: as pessoas passaram mais tempo em casa, as mulheres e crianças foram as principais vítimas de violência doméstica em razão do convívio diário ao lado dos agressores e ainda, a busca por ajuda foi dificultada em razão das medidas de isolamento que também atingiram os organismos de proteção.

No contexto da pandemia os casos de violência contra a mulher no ambiente familiar aumentaram significativamente. Tal gravidade não foi fato isolado do Brasil, o aumento da violência contra a mulher durante a pandemia foi observado em todo mundo. Por essa razão estudos como esse se fazem importantes.

2 FEMINISMO NO MUNDO

O Feminismo (do latim femīna, significa “mulher”) é um conceito que surge no século XIX, como movimento político, filosófico e social que defende a igualdade de direitos entre

mulheres e homens. Sua fundamental característica é a luta pela igualdade de gêneros (homens e mulheres), e em sequência pela participação da mulher na sociedade (Pimentel, 2017).

A história da humanidade foi construída considerando o homem como o sexo forte, inteligente e capaz de tudo, era ele quem tinha direito à educação, ao voto, à vida pública, ao direito de escolha e de fala. Enquanto isso a mulher era considerada o sexo frágil, incapaz e destinada aos afazeres domésticos, ao cuidado dos filhos e para fins sexuais. Essas diferenças eram consideradas naturais.

A revolução francesa, tida como um movimento revolucionário, apresentou um documento chamado de Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, neste documento fala-se somente dos direitos dos homens sem incluir as mulheres. Nesse mesmo período surge uma mulher fundamental para primeira onda feminista, a Francesa Olympe de Gouges. O primeiro ato reconhecido como feminista foi em 1791 quando ela escreveu o panfleto “A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”. Tal documento era uma réplica dos direitos dos homens, entretanto dedicado exclusivamente às mulheres. Esse foi o primeiro documento que propôs igualdade jurídica e política às mulheres. Por essa razão Olympe foi executada em Paris no dia 3 de novembro 1793, sua morte foi considerada um marco para o feminismo no mundo, fazendo surgir diversos movimentos feministas posteriormente (Politize, 2022).

A denominada primeira onda do feminismo surgiu ao final do século XIX e início do XX, sendo marcada por diversos momentos e fatos históricos significantes. Considera-se como um marco na história do movimento feminista a luta organizada das mulheres por igualdade de direitos e deveres. Porém, não se pode deixar de lado todos os momentos em que mulheres individualmente ou coletivamente protestaram contra as diferentes formas de dominação patriarcal, reivindicando condições de vida melhor para si.

Os estudos de Ávila e Janete (2019, p. 289) consideram que “As primeiras ondas desses movimentos feministas remontam ao final do século XIX e início do XX, com reivindicações relacionadas à igualdade, notadamente, ao direito de voto, ao acesso à educação e a direitos patrimoniais (onda sufragista)”.

Nesse mesmo período a escritora Inglesa Mary Wollstonecraft, no ano de 1792, publicou o livro “Reinvindicação dos direitos das mulheres” conceituado um dos primeiros livros feministas. Esse escrito traz a ideia de que a diferença do gênero não era algo natural e sim cultural, algo que surge a partir da educação. Por isso Wollstonecraft era a favor da educação igualitária entre homens e mulheres. Nesse período, as mulheres não participavam da educação escolar (Almeida, 2022).

A segunda onda do feminismo iniciou nos meados dos anos 1960 e se estendeu até os anos 1990, tem como marco inicial protestos contra os concursos de Miss nos Estados Unidos. Essa segunda onda caracteriza-se como a fase de lutas pelos direitos reprodutivos e pelas discussões acerca da sexualidade e gênero. Foi nesse momento também que a coletividade da força da união das mulheres como o movimento se institucionaliza, se tornando capaz de provocar alterações significativas na sociedade (Almeida, 2022).

Nesse período, as mulheres negras e lésbicas se unem ao movimento feminista trazendo ainda mais força, foram incorporando novas demandas e novas discussões para o movimento, como o feminismo identitário. Nessa segunda onda do feminismo a autora Francesa Simone de Beauvoir se destacou ao escrever o livro “O Segundo Sexo”. Neste manuscrito se encontrava a frase que resume a luta nessa segunda onda: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Os anos 90 foram marcados por diversas e profundas mudanças na sociedade ocidental, tais como o fim da união soviética, a queda do muro de Berlim, as ditaduras na América Latina e tecnologicamente a internet causou uma revolução em termos de comunicação e o feminismo não demorou para conquistar esses novos meios de expansão.

E foi nesse cenário que surgiu a terceira onda feminista. Este é considerado a mais rebelde das ondas, onde as mulheres lutam para que seus corpos sejam propriedades próprias, sem que seus pais ou maridos lhes digam o que deverá ou não ser feito. É nesse momento que surgem as seguintes frases: “meu corpo, minhas regras”, “meu corpo biológico não dita minha escolha de gênero”. O corpo é uma questão central e o que fazer com ele é uma escolha individual. A terceira onda trata de assuntos como o estupro, o patriarcado, a sexualidade e o empoderamento feminino. É neste momento que surge o conceito de interseccionalidade. Esse conceito diz respeito à intersecção entre diversas opressões: raça, gênero, classe social entre outras.

Segundo Crenshaw (2002, p.117),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da inteiração entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Alguns estudiosos afirmam existir uma quarta onda do feminismo, caracterizada principalmente pelo uso maciço das redes sociais para organização, conscientização e

propagação das ideias feministas. Apesar de não haver marco teórico nessa “onda”, são apontadas como pauta a cultura do estupro, a representação da mulher na mídia, os abusos vivenciados no ambiente de trabalho e nas universidades, além da postura da denúncia e de recusas ao silenciamento e principalmente a pauta acerca da participação política feminina. As palavras-chave da quarta onda são: “liberdade e igualdade”. Além disso, surge um conceito muito importante para o movimento: a sororidade, que é a união e aliança entre as mulheres, baseado na empatia e no companheirismo. A sororidade alcança objetivos em comum. Assim é possível afirmar que desde o início do movimento feminista grandes mudanças sociais aconteceram, bem como a conquista e ampliação dos direitos das mulheres. As ações do movimento feminista foram e são decisivas para articular o caminho da igualdade entre gênero, ainda que haja muitos avanços, está longe de ser plenamente conquistada.

3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A violência de gênero é um distúrbio que abala o orgulho e o bem-estar das vítimas bem como de toda a sociedade. Afrontá-la é um compromisso que devemos ter para assegurar que todos tenham os direitos fundamentais constitucionalmente estabelecidos. A violência de gênero desconsidera a divisão entre as classes sociais, entre países modernos, entre circunstâncias étnico-raciais diferentes, entre a cultura ocidental e a cultural oriental.

Sob a ótica de Saffioti (2001, p. 115),

Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio.

A violência de gênero se caracteriza como qualquer categoria de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra um indivíduo em situação de vulnerabilidade devido sua identidade de gênero ou orientação sexual. Diversos também são os lugares onde ela se concretiza, quais sejam: o ambiente familiar, de trabalho, de lazer, de estudo, entre outros. Sendo as mulheres a principais vítimas desse tipo de violência.

Quando se fala de violência contra a mulher intrafamiliar, qual seja, a agressão praticada por um ente familiar, no seio do lar, não é ação exclusivamente do cônjuge da

ofendida. A violência praticada dentro do ambiente familiar pode ser atribuída a qualquer membro que compõe aquele abrigo, para fins de configurar prática delitiva de crime doméstico. Diversas são as modalidades praticadas, nessa linha temos: as agressões, que incluem violação, maltrato físico, psicológico, econômico e, algumas vezes, pode culminar com a morte da mulher maltratada. Também o abuso psicológico, sexual ou físico, habitual, que ocorre entre pessoas relacionadas afetivamente como marido e mulher ou adultos contra menores ou idosos de uma família (Casique; Furegato, 2006, p. 4).

Os abusos podem ser definidos como a união de condutas que causam danos físicos a pessoa. Os atos de violência são todas as formas de opressão e afetam o exercício da prática de direitos básicos. Logo, quando a Lei 11.343/2006, em seu art. 5º, menciona que a violência doméstica e familiar é baseada no gênero, ela destaca a figura da mulher:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. IV - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (Brasil, 2006).

Da mesma forma aponta Casique e Furegato (2017) que a violência de gênero não é mais do que o resultado das relações de dominação masculina e de subordinação feminina, em que o homem pretende evitar que a mulher lhe escape, pois não deseja separar-se da mulher, mantendo-a sujeita a uma submissão sem escapatória. Com base nas afirmações dos estudiosos do assunto, podemos sintetizar que a violência de gênero se concentra em agressões individuais que transcendem o nível social, refletindo, sem dúvida, a dominação de um grupo e a subordinação do outro.

A violência física bem como o ato sexual forçado são as duas modalidades mais comuns de violência, e pode ocorrer na infância, na adolescência e na fase adulta. A violência sexual pode trazer reflexos de ordem psicológica, como o medo e a depressão. De acordo com Portal Brasil (2016, p.1), no Brasil, a violência física é a mais cometida, seguida pela psicológica e moral.

A agressão física é a forma mais difícil de ser escondida, devido às evidências deixadas no corpo da mulher. Geralmente, acontece por um longo período, até que a agredida

consiga tomar coragem e denunciar o agressor. Esse tipo de violência caracteriza-se por qualquer tipo de força exercida sobre a mulher como tapas, empurrões, murros, etc. Nesse contexto, Casique e Furegato (2006) nos apontam que a violência física deve ser entendida como toda ação que implica o uso da força contra a mulher em qualquer idade e circunstância, podendo manifestar-se por pancadas, chutes, beliscões, mordidas, lançamento de objetos, empurrões, bofetadas, surras, lesões com arma branca, arranhões, socos na cabeça, surras, feridas, queimaduras, fraturas, lesões abdominais e qualquer outro ato que atente contra a integridade física, produzindo marcas ou não no corpo.

A agressão do tipo psicológica é de mais difícil detecção, pois não apresenta sintomas físicos. São caracterizadas por sentimento de rejeição, ameaças e impedimentos. Esse tipo de agressão, além de difícil constatação, muitas vezes, não é recebida pelas autoridades com o devido tratamento. Além disso, as mulheres se sentem coagidas ao denunciar, por medo de repressão, carência e rejeição social.

Nos dias atuais, existe um termo conhecido como violência social. São atitudes expressas pela sociedade (machista), que inferiorizam a mulher em toda sua plenitude. São diferenças salariais, machismo, e atitudes de aceitação da violência praticada contra as mesmas.

Todos esses tipos de violências sofridas pela mulher têm, muitas vezes, permanecido em silêncio, ainda há uma cultura de ser considerada como algo natural e privado. Tal modo é, por vezes, reforçado pelas religiões e sociedade. Dessa forma, geram-se mitos e crenças que nem sempre estão em conformidade com a realidade, embora a sociedade as tenha legitimado, em algum momento, e por motivos nem sempre conhecidos com clareza. (Casique; Furegato, 2006, p. 8).

A prática da violência contra a mulher tornou-se um tema de estudo e interesse por grande parcela da sociedade, o enfrentamento aos problemas e, conseqüentemente, ao crime, vem mudando o comportamento de estudiosos no assunto e de alguns governantes, e porque também não dizer, por parte das maiores interessadas: as mulheres.

A mulher vem ganhando mais destaque na sociedade, ocupando cargos antes exclusivos aos homens, desde o ambiente doméstico à política. O lar, trabalho invisível não remunerado, é local que, além das atribuições comuns do dia a dia, disciplina muito o contexto econômico social, uma vez que a maioria das mulheres participa ativamente na vida financeira doméstica. Todavia, certamente reflexo da cultura machista, muitos homens não aceitam esta evolução no posicionamento social da mulher (Oliveira, 2011).

4 LEI MARIA DA PENHA

Desde tempos remotos é possível perceber a construção social da superioridade masculina e por isso a consequência na utilização da violência para demonstração desse poder sobre o feminino. A questão de superioridade masculina foi defendida por políticos, cientistas e pesquisadores até recentemente. A sociedade vem se modificando, transformando, porém, a imagem de superioridade masculina ainda vigora, mesmo com leis mais severas, esse tipo de atitude ainda permeia nossa sociedade.

No Brasil, a Lei Maria da Penha veio para garantir a proteção às mulheres vítimas de violência e ainda punir seus respectivos agressores. A lei foi nomeada assim devido ao caso, conhecido mundialmente, da farmacêutica Maria da Penha. Foram anos de sofrimento cometidos pelo próprio marido (Marco Antônio Heredia Viveiros). As agressões cometidas contra Maria da Penha foram evoluindo, tornando-se mais graves, a ponto de seu esposo, no ano de 1983, atingi-la com disparos de arma de fogo na coluna, que a deixou paraplégica (Fundo Brasil, 2022).

Depois de anos de violência, Maria da Penha decidiu denunciar o marido. Porém, naquela época ainda não existiam leis específicas e, portanto, não foram capazes de proteger de forma efetiva a ela e nem às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar. O processo demorou muito para ser julgado. Em 1991 o ex-marido foi condenado a 15 anos de prisão, mas devido a recursos solicitados pela defesa saiu do fórum em liberdade. Mesmo com processo tramitando na justiça, em 1994, Maria da Penha lançou o livro “Sobrevivi...posso contar”, no qual relata as violências sofridas por ela e as três filhas (Penha, 2012).

Com a grande repercussão e apoio após a publicação do livro, Maria da Penha peticionou junto ao Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e ao Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). Esses órgãos conduziram o caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA), no ano de 1998 (após 7 anos da condenação, o ex-marido ainda continuava em liberdade). Embora à frente de um conflito internacional, que revelava uma grave questão de violação aos Direitos Humanos, o Estado Brasileiro permaneceu omissos frente ao caso de Maria da Penha, não se pronunciando a qualquer momento durante o processo (Instituto Maria, 2022).

Em 2001, após ser cientificado com quatro ofícios pela Comissão Internacional dos Direitos Humanos (CIDH) e (OEA) e ausente frente as denúncias, o Estado Brasileiro foi condenado por negligência, omissão e tolerância em relação a violência doméstica praticada contra as mulheres. Marco Antônio foi então julgado e condenado, mas passou somente dois

anos em cárcere privado. Somente depois da pressão internacional, o Brasil começou a formular uma lei de amparo e proteção integral às mulheres vítimas de violência. A lei começou a vigorar em território nacional em 22 de setembro de 2006, sob o número 11.340 e foi denominada Lei Maria da Penha, em razão do contado acima.

A Lei Maria da Penha conceitua violência doméstica e familiar contra a mulher nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, estabelecendo que os Estados e o Distrito Federal formulem políticas públicas e planos de atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, dando prioridade à criação de delegacias especializadas de atendimento à mulher e núcleos de investigação de feminicídio. A violência moral pode ser descrita como: “qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria”. A violência psicológica teve a redação dada pela Lei n. 13.772 que, em 2018, incluiu o inciso II no artigo 7 na Lei n. 11.340. Segundo o inciso II, a violência psicológica deve ser entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

A Lei também diferencia os tipos de agressão, como: violência física, sexual e patrimonial. Sendo assim a violência física é entendida como sendo qualquer tipo de conduta que vulnere a integridade ou saúde corporal, podendo deixar evidências como: hematomas, roxos, fraturas, dentre outros. Para maior identificação, um Exame de Corpo de Delito, deve ser exigido (Oliveira, 2011).

Ainda continuando a refletir sobre a mesma Lei, no inciso III, define violência sexual como sendo qualquer conduta que constranja a mulher a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto, ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

Já a violência patrimonial é qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens,

valores, direitos ou econômicos das mulheres, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.

As modalidades de violência, destacadas acima, podem ser cometidas contra uma ou várias mulheres, e ainda em casos isolados ou não. Segundo dados da revista Exame (2017), 10% das mulheres que sofreram ameaça de violência física, 8% sofreram ofensa sexual, 4% receberam ameaça com faca ou arma de fogo, os dados ainda são alarmantes, mesmo diante de leis tão rigorosas. O fato é que as leis existem, mas ainda há um abismo entre o que está escrito e sua efetivação (Oliveira, 2011).

É importante ressaltar que a Constituição Federal (CF/88) em seu artigo 5º prevê que: “Todos são iguais perante a lei [...], homem e mulher são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Constituição”, e ainda reforça no inciso XLI, do mesmo artigo: “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

O feminicídio pode ser acentuado como uma qualificadora do crime de homicídio causada pela inferioridade da condição de mulher no conjunto de violência doméstica e familiar e o menosprezo da sua condição de mulher. A lei n. 13.104, de 09 de março de 2015, altera o art. 121 do decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940, do Código Penal Brasileiro, para prever como uma circunstância qualificadora do crime de homicídio, alterando o artigo 1º da Lei n. 8.072, de 25 de julho de 1990, incluindo o feminicídio no rol dos crimes hediondos (Barros, 2019). Assim, “Entende-se o feminicídio como sendo o homicídio de mulheres pelo simples fato de ser mulher. Consiste em crime de ódio contra as mulheres, caracterizado hediondo e abonado por uma história de superioridade do homem sobre a mulher” (Dario, 2020, p. 27).

Portanto é significativo salientar as alterações no Código Penal Brasileiro ao incluir o crime de feminicídio pela Lei n. 13104 de 2015, ao incluir o inciso VI e o parágrafo 2º-A no art. 121 do Código Penal:

Homicídio simples

Art. 121. Matar alguém:

Pena - reclusão, de seis a vinte anos.

Femicídio (Incluído pela Lei n. 13.104, de 2015).

VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: (Incluído pela Lei n. 13.104, de 2015)

§ 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: (Incluído pela Lei n. 13.104, de 2015)

I - violência doméstica e familiar; (Incluído pela Lei n. 13.104, de 2015)

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. (Incluído pela Lei n. 13.104, de 2015).

Esse novo conceito, o feminicídio, passou a entrar no vocabulário do povo brasileiro, e a discussão sobre a violência contra a mulher passou, mais uma vez, a fazer parte das mesas de debates. A Lei n. 13.104/2015 em seus artigos 2º e 3º considera que o assassinato de mulheres é uma condição especial, por se tratar de um ser culturalmente inferiorizado e discriminado durante décadas (Conceição, 2016, p. 4).

Embora o feminicídio não aconteça somente como a expressão máxima de um ciclo de violência vivido pela mulher dentro de seu próprio lar, a relação entre eles é inegável. Segundo o 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, foram registrados 1.341 casos de feminicídio em 2021, sendo que 68,7% das vítimas tinham entre 18 a 44 anos. 65,6% morreram dentro de casa e 62% eram negras. Os autores dos feminicídios em 81,7% dos casos foram o companheiro ou ex-companheiro. Vale ressaltar que ainda há difícil apuração em decorrência da subnotificação dos casos e falta de um padrão nacional para o registro destes dados.

O homem sempre demonstrou sinais de superioridade em relação à mulher. Essa questão é um fator crucial no que diz respeito à violência contra a mulher, uma vez que esse fator foi construído culturalmente durante décadas. A violência contra mulher ainda está presente em nossa sociedade, e assombra todas as idades e etnias, independentemente de posição social.

5 PANDEMIA DO COVID-19

Ainda não se sabe ao certo aonde se iniciou a propagação do vírus Sars-Cov, existem rumores que indicam que o primeiro caso ocorreu em um mercado de frutos do mar em Wuhan na China, que foi transmitido por um morcego infectado, mas ainda são hipóteses que necessitam ser comprovadas. De acordo com os pesquisadores dos casos, o sequenciamento genético nos morcegos coletados na província tem 96% de similaridade com o SARS-CoV-2 (Brito *et al.*, 2020).

Outros estudiosos do caso entendem que os morcegos de pangolins serviram de hospedeiros intermediários para a transmissão ao homem. É válido ressaltar que se trata de estudos, nos quais ainda não houve nenhuma comprovação científica (Brito *et al.*, 2020).

Para Brito *et al.* (2020), a pandemia causada pelo novo coronavírus se tornou um dos maiores obstáculos do século XXI. Atualmente, o vírus circula por todos os cinco continentes

e nos 193 países do mundo. Os impactos são incalculáveis, porém afetando diretamente ou indiretamente a vida da população mundial.

A COVID-19 trata-se de uma doença infectocontagiosa provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o primeiro caso confirmado foi em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan na China. No dia 12 de janeiro de 2020, a China compartilhou com o mundo a sequência genética do vírus. A partir de então o vírus foi se espalhando de forma rápida, começando pelo continente asiático e por fim todos os continentes do planeta (Pereira *et al.*, 2020).

O coronavírus já era conhecido pela sociedade científica mundial, no ano de 1937 no qual houve uma epidemia causada pelo SARS-CoV-2, causando uma síndrome respiratória aguda grave denominada SARS. Na época, diversas pessoas contraíram o vírus que causava febre e insuficiência respiratória. Os países afetados nessa época foram a China, o Canadá e os Estados Unidos, porém tal epidemia foi controlada rapidamente (Pereira *et al.*, 2020).

Oitenta e três anos após os primeiros casos em 1937, o novo coronavírus é responsável pela disseminação do mesmo vírus, porém a nível internacional. O Brasil reportou seu primeiro caso em 26 de fevereiro de 2020 no Estado de São Paulo. O cenário foi preocupante, devido ao alto nível de disseminação, além do fato de que a doença ainda era pouco conhecida entre a comunidade científica. Foram necessárias medidas de saúde pública de caráter urgente, sendo a primeira delas o isolamento social (Pereira *et al.*, 2020).

O cenário atual de acordo com a OMS ainda é de pandemia, sendo fundamental orientar a população sobre os riscos, bem como a continuidade da capacitação dos profissionais da saúde sobre o enfrentamento da doença.

A pandemia gerada pelo novo coronavírus não se reduz somente a uma ameaça humana, mas sim a diversos fatores que geram incertezas da população e dos líderes governamentais mundiais tais como: incertezas sobre os sinais e sintomas, sobre os índices e curvas epidemiológicas, os novos processos de disseminação, as mutações, as *fakenews*, o medo e pânico da população, as crises econômicas, sociais, políticas e sanitárias, tudo isso devendo ser administrado ao mesmo tempo.

A pandemia compreendeu e compreende um processo complexo, que mexe com diversos campos, como: tecnologia, ciências, economia, biologia, epidemiologia, Direito, dentre outros.

Em consequência, o SUS (Sistema Único de Saúde), maior sistema público de saúde do mundo, teve que aprimorar seu modelo de atenção, superando a abordagem fragmentada, individualista, hospitalocêntrica e essencialmente biomédica, em favor de uma abordagem

integrada e integral, focada na promoção da saúde, articulando ações sobre os determinantes sociais, preferencialmente com a participação ativa de coletivos, movimentos e instituições nos diversos territórios, sem descuidar das ações de prevenção e tratamento das doenças, incluindo as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), que atuam como agravantes da Covid-19 (Brasil, 2020, p. 22).

Ainda não existe nenhum tipo de tratamento específico para a COVID-19, o que se tem atualmente é somente o controle dos sintomas e suporte ventilatório. A busca por um tratamento eficaz contra a doença tem movimentado o campo científico e diversos artigos são publicados quase que diariamente, mas nenhum com sua eficácia comprovada.

As vacinas, ainda que em fase experimental, salvaram o mundo de mais mortes. O Brasil sofreu as consequências com grande número de mortes devido ao atraso na compra, contudo, por ter um sistema admirável de vacinação conseguiu vacinar grande parte da população. Importante ressaltar a existência de muitas *fakenews* e ausência de incentivo por parte do Chefe do Executivo nacional, o que fez com que muitas pessoas não se vacinassem ou não completassem o ciclo vacinal.

A quarentena deixará grandes e diversas sequelas em todos os países. O isolamento social foi a medida mais urgente e necessária para contenção do vírus que se espalhava mundialmente e de forma muito rápida. Por um lado, confinamento social foi a medida adotada para a contenção da pandemia de coronavírus, por outro lado, a permanência em casa causou um aumento drástico nos casos de violência doméstica contra a mulher.

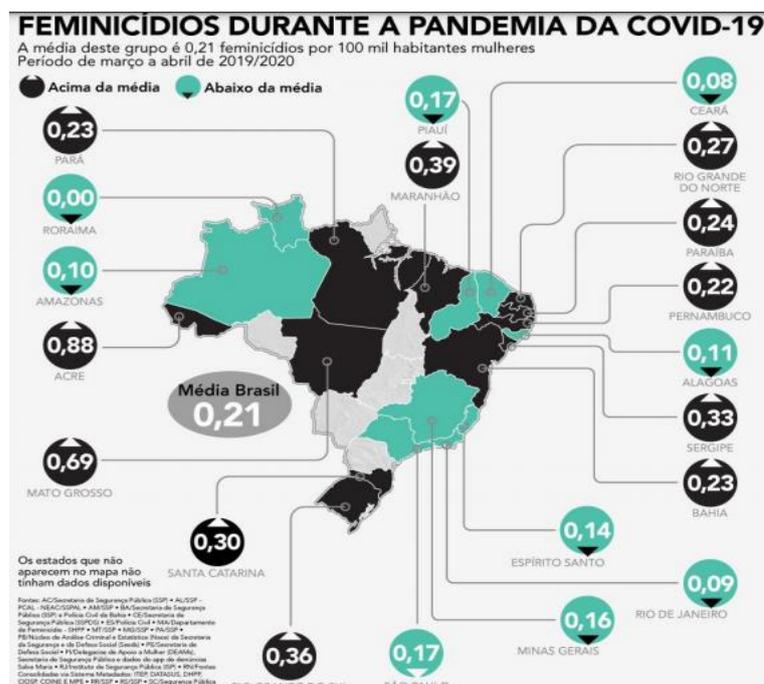
No final do ano de 2019 apareceu um vírus desconhecido aos olhos de todos, que necessitou de medidas de distanciamento social para evitar sua propagação. O cumprimento das novas regras de isolamento social para algumas famílias significou a possibilidade de descanso, estudo e progressão na carreira, convivência familiar tranquila, reforma da casa, crescimento, pausa, partilha de emoções, e para outras famílias foi sinônimo de conflitos, dificuldade financeira, fome, mal-entendidos, fadiga, doença, colapso e morte violenta.

A violência contra mulher durante o isolamento foi por muitas vezes invisibilizada, inclusive encontrando dificuldades na notificação (Pereira, 2020, p. 15). Segundo dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH) (Santos *et al.*, 2020), o número de reclamações para o número 180 aumentou 14,1% em média durante o ano de 2020. De acordo com esse autor, a violência doméstica triplicou neste período pandêmico. Para evitar subnotificação, nem todos os casos eventualmente terminaram em contato ou registro, por exemplo, mulheres passaram a denunciar as agressões e agressores por meio das redes sociais.

O aumento da violência contra a mulher e a subnotificação dessa violência foram verificadas em todo o mundo, e o Brasil não foi exceção. A pandemia agravou a violência doméstica porque expôs as mulheres que vivenciam situação de fragilidade, agravada pelo fato de passar mais tempo com os seus agressores, seja porque começaram a trabalhar remotamente ou porque perderam o emprego (Barbosa; Valverde, 2020).

A figura 1 traz investigações relacionadas à violência doméstica entre os meses de março e abril de 2020, no início do isolamento. Observa-se o aumento do número de homicídios de mulheres no Brasil em 5% em relação ao ano anterior (Barbosa; Valverde, 2020). Os dados divulgados pela mídia retratam a realidade que as mulheres, infelizmente, enfrentaram durante a pandemia.

Figura 1 - Casos de Femicídio durante a pandemia 2020



Outro aspecto igualmente importante é a subnotificação devido às dificuldades de comunicação e acesso aos canais de denúncia durante o período de isolamento social. Os registros são essenciais para quebrar o ciclo de violência. A redução na coexistência da vítima com a família e amigos reduz a capacidade da mulher de ganhar força na comunidade social que a apoia e de buscar ajuda para escapar da violência. Além disso, a pandemia reduziu as instituições, os serviços públicos e as oportunidades de interação social que constituem os laços sociais das pessoas (Barbosa; Valverde, 2020).

Os serviços de proteção social, as atividades das escolas e creches foram interrompidas ou reduzidas em muitos casos, a necessidade de apoio e assistência foi afetada. Houve deslocamento das prioridades dos serviços públicos, voltados para ações com foco de ajudar pacientes com sintomas de covid-19, bem como casos confirmados e suspeitos.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou analisar a temática da violência contra mulher, a Lei Maria da Penha e a atual questão do feminicídio, os avanços e retrocessos da Lei, bem como o aumento durante o período da pandemia. Diante da pesquisa foi possível verificar que ao longo do tempo a mulher vem sofrendo abusos físicos e mentais por uma sociedade estruturalmente machista, onde o gênero masculino sempre se impôs como superior ao feminino.

Depois de anos de lutas e cenas de barbáries, como as sofridas pela farmacêutica Maria da Penha, o Brasil e os governantes passaram por pressões para discutirem o tema e elaborar legislações sérias que tratassem especificamente do tema. Porém, mesmo diante de leis mais rígidas, as mulheres continuam sendo muito maltratadas, principalmente no ambiente familiar.

O ano de 2020 fez agravar a violência contra mulher devido às medidas de isolamento social causada pela pandemia no Coronavírus. No contexto dessa pandemia, o isolamento social e o convívio diário, ao lado dos agressores, fez com que os casos de violência contra a mulher no ambiente familiar aumentassem significativamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magali Garcia **A construção do posicionamento antifeminista:** Intercompreensão e construção de simulacros. Orientadora Prof^a. Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira. 2022. 22 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36067/3/Constru%C3%A7%C3%A3oPosicionamentoAntifeminista.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

AVILA, Thiago Pierobom de; JANETE, Ciro Vargas. **Violência de gênero contra mulheres idosas e interseccionalidade:** Análise documental da jurisprudência do TJDF. Disponível

em:

https://www.academia.edu/40386616/Viol%C3%Aancia_de_g%C3%AAnero_contra_mulheres_idosas_e_interseccionalidade_an%C3%AAlise_documental_da_jurisprud%C3%Aancia_do_TJDFT. Acesso: 30 nov. 2022.

BARBOSA, Thayna Ramos; VALVERDE, Thaianna de Sousa. **O enfrentamento à violência doméstica contra mulher no contexto de pandemia**. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2729/1/TCCTHAYNABARBOSA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BARROS, Francisco Dirceu; SOUZA, Renee do Ó. **Feminicídio: Controvérsias e aspectos práticos**. Editora Mizuno, 2019.

BEZERRA, Juliana. Feminismo. **Toda Matéria**, 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/feminismo/>. Acesso em: 17 set. 2022.

BOTELHO, Júlia. Vertentes do feminismo: conheça as principais ondas e correntes. **Politize**, 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/feminismo/>. Acesso em: 17 set.2022.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei N. 11.340, de 7 de agosto de 2006.

CASIQUE, Leticia; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 6, nov./dec. 2006.

CRENSHAW, Kimberly. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.

DARIO, Michel. **Feminicídio no Brasil: Uma análise perante o sistema penal pátrio**. MD Consultoria editorial, 2020.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

ENGEL, M. G. **Paixão e morte na virada do século**. n. 328, jul. 2005. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/marcha-do-tempo/paixao-e-morte-na-virada-do-século/>. Acesso em: 19 set. 2022.

FARAH, M. Gênero e políticas públicas. **Rev Estud Fem**, Janeiro, 2019.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. **Novas Modalidades de Família na Pós-Modernidade**. Orientador: Roberto João Elias. 2010. 11 p. Tese de Doutorado – Curso de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-31012011-154418/publico/TESE_COMPLETA_PDF_ADRIANA.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

MAFIOLETTI, T. M.; PERES, A. M.; LAROCCA, L. M.; FONTOURA, M. P. Violence against women: historical trajectory of a care program (Curitiba - 1997-2014). **Rev Bras Enferm.**, 2019.

MIGUEL, Ana de. Los feminismos através de la história. In: **Creatividad Feminista recibido através deo demmujer**. Disponível em:
<http://www.mujiresenred.net/anademiguel.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

PENHA, Maria da. **Sobrevivi**. Posso contar. 2. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

PEREIRA, Mara Dantas *et al.* **A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa**. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/342135901_A_pandemia_de_COVID-19_o_isolamento_social_consequencias_na_saude_mental_e_estrategias_de_enfrentamento_uma_revisao_integrativa. Acesso em: 11 abr. 2022.

PIMENTEL, Sílvia. Gênero e direito. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes *et al.* (Coords.). **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. T. (recurso eletrônico). Disponível em:
<http://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/122/edição-1/genero-e-direito>. Acesso em: 10 out. 2022.

SAFFIOTI, Heileieth Iara Bongiovani. Contribuições Feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos pagu**, n. 16, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLr qwYhkL/> Acesso em: 31 out. 2022.

SILVA, C. R. da. Violência de gênero no Brasil e na América Latina: um enfoque psicanalítico, a produção de conhecimento e perspectivas de enfrentamento. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, [S.l.], p. 80-96, jan. 2019.

A DIFICULDADE DA QUALIFICAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS FRENTE AO PODER JUDICIÁRIO

THE DIFFICULTY OF QUALIFYING THE SING LANGUAGE INTERPRETER BEFORE THE JUDICIARY

Amanda Araújo Papacosta

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

Humberto César Machado

Resumo: O presente trabalho tem como tema a dificuldade da qualificação do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) frente ao poder judiciário e possui como entrave o acesso do surdo à justiça, uma vez que, de acordo com a Lei n. 10.436/02, a língua materna deles é a LIBRAS. O objetivo circunda em explicar como o fato de não existir uma formação técnica do intérprete dificulta a acessibilidade e a informação do surdo, no que tange ao poder judiciário. A justificativa para tal pesquisa se deu pela necessidade e importância de se ter um especialista para mediar a comunicação em determinado assunto que pode mudar a vida do interessado. Para ser realizada esta pesquisa, a metodologia adotada foi a de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. O resultado do estudo tenta expressar como a falta do profissional qualificado pode ferir a segurança jurídica de uma ou ambas as partes.

Palavras-chave: LIBRAS; acessibilidade; poder judiciário; qualificação profissional.

Abstract: *The present work has as its theme the difficulty of qualifying the interpreter of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) before the judiciary and has as an obstacle the access of the deaf to justice, since, according to Law n° 10.436/02, their mother tongue is LIBRAS. The objective revolves around explaining how the fact that there is no technical training for the interpreter hinders the accessibility and information of the deaf, with regard to the judiciary. The justification for this research was given by the need and importance of having an expert to mediate communication on a given subject that can change the life of the person concerned. To carry out this research, the methodology adopted was a bibliographical review with a qualitative approach. The result of the study tries to express how the lack of a qualified professional can harm the legal security of one or both parties.*

Keywords: *LIBRAS; accessibility; judiciary power; professional qualification.*

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o tema pesquisado será a dificuldade da qualificação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais frente ao poder judiciário, tem-se que o problema envolve-se em como o acesso do surdo à justiça torna-se dificultoso, uma vez que, de acordo com a Lei n.

10.436/02, a língua materna deles é a LIBRAS. Logo, o objetivo circunda em explicar como o fato de não existir uma formação técnica do intérprete na área jurídica dificulta a acessibilidade e informação do surdo, além de ferir os direitos fundamentais da pessoa humana, garantidos pela Constituição Federal. Ademais, permitir a atuação do profissional sem sua devida qualificação, é consentir a imperícia. A necessidade e importância de se ter um especialista para mediar a comunicação em assuntos técnicos, os quais podem mudar a vida do interessado motiva a pesquisa, uma vez que, não sendo o vocabulário ensinado desde o fundamental, faz com que a população de modo geral não tenha domínio da língua brasileira de sinais.

Para melhor aprofundamento no tema e embasamentos científicos, o estudo será realizado pela metodologia de revisão bibliográfica, ilustrando o contexto histórico e toda a discriminação a qual eles sofreram à suas atuais e extremamente fundamentais conquistas dentro da sociedade, sendo respaldados por Leis e Decretos que garantem um sentimento de pertença social maior, apesar de, ainda, haver exclusão no que tange a comunicabilidade. Além de haver uma abordagem qualitativa, que possui como foco o destaque da formação técnica para a real sensação de segurança jurídica das partes.

Portanto, busca-se como resultado demonstrar como a dificuldade de qualificação de intérpretes na área jurídica inviabiliza o acesso do surdo à justiça. Tendo esse ponto em vista, a formação de novos intérpretes-tradutores juristas poderia, e deveria ser subsidiada pelo Estado, com parte do seu recurso para educação junto com fundos do judiciário, além de haver avaliação de capacitação para tais profissionais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO DIREITO DOS SURDOS

Até meados do século XVIII, no Brasil, os direitos para os surdos pareciam ser impossíveis de existir. Porém, no século XIX, a comunidade de surdos homens obteve uma grande conquista: D. Pedro II convidou ao país, em 1857, um professor francês surdo, cujo nome era Hernest Huet, que fundou aqui a primeira escola para surdos, atualmente conhecida por INES - Instituto Nacional de Educação para Surdos - sendo fundamental para a criação da Língua Brasileira de Sinais (Maltoni, 2021).

Em 1880, houve em Milão, o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, que proibiu a língua de sinais na Europa, sendo permitida a educação dos surdos apenas através da língua oral (Duarte, 2009), sendo um retrocesso na evolução da linguagem (Cristiano, 2017). Em

1911, o Brasil seguiu a mesma vertente do Congresso de Milão, permitindo somente o método oral de educação, para ouvintes e surdos. Todavia, a LIBRAS resistiu ferozmente até 1957 onde, “[...] por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Dória e por influência da pedagoga Alpia Couto, finalmente a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula” (Ramos, 2002, p. 3).

Em 1970 surgiu a Comunicação Total, um movimento que derrubou drasticamente o que defendia o Congresso de Milão. “[...] a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (Biernaski, 2017 *apud* Stewart 1993, p 118). Mais de dez anos depois, nasce a Constituição Federal que hoje está vigente no país. Em toda sua inteligência destacam-se os princípios fundamentais da pessoa humana, como por exemplo, o da comunicação e o da informação, que são direitos e garantias individuais, assegurados no Art. 5º, IX e XIV, respectivamente, da CF/88, sendo então uma cláusula pétrea, conforme Art. 60, § 4º, IV, CF/88.

Um dos maiores avanços para a língua de sinais se deu em 1994, com a adoção da Declaração de Salamanca, que defendia a importância dessa língua para as pessoas surdas. (Maltoni, 2021). Com isso, poucos anos depois, entretanto, só no século XXI foi criada a Lei n. 10.436/2002, a qual reconhece a LIBRAS como a primeira língua (L1) das pessoas com surdez, garantindo então o ensino bilíngue para eles. Porém, desde o fundamental, em escolas públicas e privadas, não é ensinado, apesar de ser matéria obrigatória na grade curricular, dificultando a comunicação entre surdos e ouvintes desde a infância.

Com o advento dessa Lei, três anos depois, em 2005, foi criado o Decreto n. 5.626, que regulamenta a Lei supracitada. Em 2008 surge um novo Decreto Legislativo, n. 186/08, aprovando a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, somente em 2010, foi regulamentada com a Lei n. 12.319, a profissão do intérprete e tradutor de LIBRAS.

Frente a toda trajetória dessa língua, pode se entender a banalização que esse meio de comunicação possui, dificultando assim o acesso com qualidade a seus direitos básicos, sejam em locais públicos ou privados (Santos; Reis, 2021). “Verifica-se que a inaplicabilidade da legislação, o despreparo de profissionais e os entraves atitudinais são fatores que agravam a discriminação e a segregação destes” (Santos; Reis, 2021, p. 3).

Não é apenas saber a LIBRAS, é saber também o jurídico e ter a capacidade de transmitir sua mensagem ao surdo, uma vez que o Direito tem sua linguagem própria, com seus termos e jargões necessários ao processo, independente de qual seja ele, interpretando seus direitos e os caminhos a serem seguidos em cada caso concreto. Contudo, “A LIBRAS

não é a simples gestualização da língua portuguesa e sim uma língua a parte que se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos” (Goldfeld, 2003).

É primordial para os surdos a comunicação através da língua de sinais desde sua primeira infância, pois, é na fase dos zeros aos seis anos que a criança tem experiências e descobertas que são levadas para o resto de sua vida. Entretanto, há uma certa competição acerca da comunicação dos surdos. Em síntese, essa competição tem duas bases: uma, pela visão biológica, a qual defende que o surdo é deficiente e, então, busca a “normalidade” da comunicação oral arquitetando tecnológicas próteses auditivas e até mesmo implantes cocleares, auxiliando numa possibilidade de oralizar o surdo (Santana, 2007).

Por outro lado, tem-se a vertente amparada pelas ciências humanas, enxergando o surdo como diferente, com isso, simplesmente defendem a língua de sinais como a mais apropriada para a comunidade surda, gerando uma ordem ideológica. “Essa competição parece ocorrer especialmente entre a área da saúde que busca ‘normalizar’, e a área pedagógica, que procura ‘diminuir os estigmas’” (Vieira, 2017; Santana, 2007, p. 22).

3 DA REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA E AMPARO INSTITUCIONAL

A Lei Federal n. 7.853/1989 institui a política nacional de integração à pessoa portadora de deficiência e foi regulamentada pelo Decreto Federal n. 3.298/1999. Ademais, há a Constituição Federal de 1988, que assegura, dentre as garantias e princípios evidentemente fundamentais à pessoa humana, a igualdade formal e material, a qual impõe ao Estado, que em situações de desigualdade, haja meios de equilibrar, compensatoriamente, essa conjuntura, em qualquer que seja sua natureza. A Carta Magna, com tais princípios e garantias, dá ao ser humano dignidade, e, por lógica, possui em seu núcleo de proteção, à pessoa humana, sendo um princípio absoluto (Carvalho; Pinho, 2021 *apud* Mascarenhas, 2010).

Por dignidade, conforme Carvalho e Pinho (2021, p. 262), se “remete à ideia de que o ser humano possui valor intrínseco em si mesmo e, sob seu escudo, jamais a pessoa pode ser tratada como um meio, mas como um fim em si mesma”. Logo, é de extrema importância que haja a inclusão, na sociedade, dos portadores de necessidades especiais. Para Mazzota (2003, p. 21), entretanto, é essencial que seja “desenvolvida em dois planos distintos e sendo dependente uma da outra: a realidade, tal como se apresenta, que exige ponderação no caso concreto e, por outro lado, as condições práticas de sua realização no plano fático”.

Sem inclusão não há igualdade, conseqüentemente não se fala em dignidade. Para se sentir digna, a pessoa humana deve sentir-se parte de algo, útil à sociedade, tendo seus direitos e garantias em plena comunhão, podendo desenvolver-se com evidente potência nas vertentes étnicas, sociais, de gênero e culturais (Silva; Rocha, 2016). Em 2015, foi promulgada nova redação a respeito dos deficientes (Brasil, 2015), a qual resguarda seus direitos constitucionais e garante-lhes a igualdade perante a sociedade.

O Estado, então, deve adotar medidas para assegurar aos portadores de necessidades especiais a igualdade de oportunidades como todos em sociedade para que eles possam participar plenamente nos diversos aspectos da vida. Algumas dessas medidas podem ser a simples identificação do ambiente e a eliminação de obstáculos que dificultam a acessibilidade (Pinto, 2014). Se tratando do tema, é de extrema importância que seja feita a devida qualificação dos profissionais intérpretes que prestam serviços ao judiciário, para que não seja feito com imprudência, violando os direitos humanos e linguísticos (Souza, 2020).

E não se pode negar que é recente a preocupação quanto à qualidade da formação para interpretação jurídica e a consequência disso são as confusões acerca do tema (Souza, 2020). Dentre estes atritos estão a premissa de que por ser uma pessoa bilíngue está apta a traduzir, e outra é que, após formado, um intérprete ou tradutor pode trabalhar em qualquer área do conhecimento (Alves, 2020 *apud* Reckelberg, 2018).

Vale ressaltar que a profissão em debate requer além da mera competência bilíngue. É primordial o aperfeiçoamento na área, assim como qualquer outra atividade profissional, ou seja, para traduzir e interpretar o jurídico, é essencial uma capacitação na esfera judicial em que deseja atuar (Souza, 2020). E reforçando essa ideia, há a inteligência do Art. 281 do Código de Processo Penal (CPP) vigente, “os intérpretes são, para todos os efeitos, equiparados aos peritos” (Brasil, 1941). Em outras palavras, um mediador interlingual no meio judicial, possui um cargo de grande responsabilidade, exigindo preparo para possuir competências específicas, como por exemplo, linguísticas, técnicas, terminologias jurídicas, além, claro, de se inteirar sobre a ética profissional (Souza, 2020).

O Decreto Lei n. 3.689/1941, que regulamenta o CPP, apresenta em seu corpo, especificamente em seu Art. 192, sobre como deve proceder o interrogatório de pessoas surdas e, somente em seu parágrafo único cita a presença do intérprete. Sendo que, o Art. 18, da Lei n. 10.098/00 estabelece que o Poder Público deve implementar ao seu sistema, profissionais intérpretes para facilitar qualquer que seja a comunicação (Brasil, 2000). Entretanto, não basta somente assegurar a presença de intérprete, é de suma importância, investir na qualificação para sua atuação (Souza, 2020), pois, por se tratar de profissão

equiparada a perito, além de ser um auxiliar da justiça, de acordo com o Art. 149 do Código de Processo Civil (CPC), permitir seu exercício inábil, significa permitir uma imperícia.

No mesmo viés, o Art. 149 do CPC também expressa que os intérpretes e tradutores são auxiliares da justiça e podem ser requisitados de ofício pelo juiz sempre que necessário, de acordo com o Art. 162, § 4º do supracitado Diploma. A Consolidação das Leis de Trabalho possui esse mesmo entendimento, conforme o Art. 819 do Decreto-Lei n. 5.452/1943. Importante frisar que, por mais que esteja crescendo exponencialmente o interesse de atuação na esfera jurídica, não há uma instituição no Brasil que forneça um certificado de proficiência para atuação na área (Goulart, 2020).

Rickelberg (2019) elucida sobre três pontos que são questões importantes de serem analisadas. A primeira é referente à diversidade de modos e meios com que o profissional ingressa na esfera jurídica. A segunda trata da afinidade e possível relação entre o intérprete e o surdo, sendo que, muitas das vezes, o mediador desconhece o posicionamento ético que deveria haver naquele momento. Além desses, há um terceiro ponto, o qual trata das dificuldades com o vocabulário jurídico.

Desde a promulgação da Lei n. 10.436/02 tem-se formulado métodos para evidenciar a acessibilidade do surdo. Entretanto, somente em 2016, fora editada a Resolução n. 230 do Conselho Nacional de Justiça, na qual, dentre algumas medidas estipuladas na norma está o atendimento adequado às pessoas, com isso, incluiu a capacitação de servidores em cursos oficiais de LIBRAS, também, contou com a nomeação de intérpretes e tradutores da língua. Tal resolução se deu com o objetivo de adequar as atividades do Poder Judiciário aos dispositivos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Cieglinski, 2022).

Em 2017, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios fez um novo movimento em se tratando da inclusão das pessoas com deficiência auditiva. Juntamente com o Núcleo de Inclusão (NIC) do próprio órgão, o tribunal tomou outra iniciativa frente aos serviços dos profissionais da Língua de Sinais Brasileira. A partir de fevereiro do mesmo ano, eventos e audiências da 1ª instância seriam todos interpretados. Simone Fernandes Cosenza (2022, p 1), supervisora do NIC, afirma: “Se a pessoa participa de uma audiência e não tem como se manifestar ou de entender o que está sendo dito, da forma como um intérprete permite, ela não consegue exercer seus direitos e deveres de cidadão. O acesso à Justiça fica limitado”.

Logo, nesse mesmo ano, no Rio de Janeiro, fora realizada a primeira audiência toda interpretada em LIBRAS, sendo assegurados todos os requisitos mínimos necessários. A juíza

Márcia Cristie Leite Vieira (2017, p. 1), titular da vara do Tribunal do Júri de Itabuna, salienta: “Muitos termos jurídicos são difíceis de traduzir, por isso, tivemos que conversar muito para fazer adaptações”.

Pode-se observar e afirmar que os profissionais atuantes na esfera jurídica possuem grandes dificuldades em traduzir as demandas, uma vez que são bastante complexas as terminologias aplicadas na área. Além dessa complexidade, a escassez do glossário e de materiais, como, por exemplo, um banco de dados com catálogo ilustrado de termos e sinais, dificultam ainda mais os trabalhos realizados no Poder Judiciário. Levando em consideração essa carência, em 2015, o Desembargador Ricardo Tadeu Marques da Fonseca, desenvolveu um projeto para a criação do Glossário Jurídico em LIBRAS, em companhia de alunos surdos do Direito e de especialistas da língua. Entretanto, pela falta de engajamento da comunidade, declarou suspenso o trabalho (Santos, 2016).

Em 2002, foi criado um canal de televisão do judiciário brasileiro e administrado pelo Supremo Tribunal Federal, denominado de *Tv Justiça*. E em 2020, o Ministro Dias Toffoli lançou, com o intuito de promover a inclusão social e a cidadania, através de tal emissora, uma série, onde há uma sequência de episódios, expondo, em cada vídeo curto, um termo jurídico em LIBRAS. A série ganhou o nome de *Direito em LIBRAS* e foi desenvolvida com o auxílio de pessoas surdas, intérpretes e uma consultora jurídica. O projeto supracitado possui como intuito a criação de novos sinais, para assim, promover a inclusão absoluta e efetiva das pessoas com deficiência auditiva.

Por não existir sinais para todas as expressões do mundo jurídico, muitas palavras precisam ser passadas pela datilologia, que é a palavra inteira feita com o alfabeto manual, o que torna a comunicação incompleta levando em conta a celeridade da língua oral, fazendo com que não seja possível exprimir o sentido literal e total da expressão traduzida. E não é somente sobre conhecer a palavra manifestada, é de extrema necessidade que haja a compreensão do sentido do sinal.

Dias Toffoli (2020) expressa a necessidade de criar um glossário jurídico em LIBRAS, pois assim, “amplia as possibilidades de compreensão da comunidade surda acerca de seus próprios direitos e das instituições jurídicas do país [...] e assim estabelecer condições para o amplo e efetivo exercício da cidadania”. Desta forma, a atitude do STF e da emissora, contribui determinantemente e de modo inovador, com a construção de uma sociedade solidária, democrática e igualitária, como preconiza a Constituição Federal.

4 CONQUISTAS E AVANÇOS QUANTO À ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DOS SURDOS NA GRANDE GOIÂNIA

Após tantas novas conquistas para a comunidade surda através de políticas de inclusão social, a Língua Brasileira de Sinais ganhou maior visibilidade. Com isso, criaram-se novos ramos para atuação do profissional intérprete e mais autonomia do portador de deficiência. Com relação ao âmbito jurídico, após muitos anos de luta para acessar seus direitos, hoje, encontram mais acessíveis, e quando o Estado deixa a desejar, é provocado pela comunidade (Rickelberg, 2019).

No dia 4 de dezembro de 2017, foi inaugurada a primeira Central de Interpretação de LIBRAS em Goiânia e propunha atender cerca de 25 mil deficientes auditivos. O objetivo geral desse projeto é facilitar os atendimentos médicos e também em audiências judiciais, entre outros serviços. O então prefeito da Capital, Iris Resende (2017), participou da inauguração e afirmou: “Eu entendo que este projeto é um grande avanço na área da assistência, agora ao segmento dos surdos”.

Entretanto, o mesmo prefeito vetou a Língua em eventos da Prefeitura. Tal veto foi derrubado pelo vereador Rogério Cruz, em 2021, com o projeto de Lei n. 2019/407, determinando a presença de profissionais em todos os eventos oficiais do Município. Rogério (2021, p. 1) relata: “as libras são uma forma de certificar a preservação da identidade surda, bem como colaborar para a valorização e reconhecimento da cultura surda, legitimando essa forma de comunicação”.

Em 1º de agosto de 2018, foi realizada a primeira reunião da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, criada pelo Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, na qual foram deliberadas ações que garantam o acesso às pessoas com deficiência que trabalham e que são usuárias dos serviços judiciários, como parte e advogados. Outra deliberação importante a ser ressaltada foi a solicitação à Diretoria-Geral do TJGO, para que comunicasse a Escola Judicial de Goiás (EJUG) e empresas terceirizadas, com o propósito de ofertar curso de capacitação em LIBRAS aos seus servidores de serviços (OAB, 2018).

Considerando a importância do aprendizado da Língua de Sinais desde a primeira infância como L1 (primeira língua) dos surdos e L2 (segunda língua) dos ouvintes para a real comunicabilidade, sem a necessidade de mediação interlingual, a Vereadora Cristina Lopes do PSDB, em Goiânia, apresentou um projeto de Lei que visa incluir a LIBRAS na educação infantil e ensino fundamental como disciplina obrigatória, uma vez que as interações entre as crianças surdas e ouvintes são bastante limitadas, justamente por não efetivar a inclusão,

marginalizando assim e afunilando ainda mais as relações da comunidade surda. Cristina Lopes (2022, p. 1) diz: “Seria um instrumento a mais, não só no ambiente escolar, porque as crianças podem ter uma profissão, no futuro, em que a linguagem de LIBRAS possa ser muito útil”. Essas crianças, que a Vereadora faz menção, tratam-se das ouvintes, as quais concretizarão a inclusão dos deficientes na sociedade.

Em abril de 2021, o 1º CEJUSC (Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania) em Aparecida de Goiânia, realizou a primeira audiência com um casal de surdos, feita por videoconferência. Foram nomeadas pelo juiz Ricardo de Guimarães e Souza, a intérprete de LIBRAS Marli de Lourdes Ramos, a mediadora Thaynara Teleste e Souza e também Patrícia dos Santos Araújo Diniz, essa, possuindo conhecimentos básicos na língua, além da convidada Amanda Araújo Papacosta, para dar apoio na comunicação interlingual, uma vez que esta possui conhecimentos avançados na linguagem de sinais e é graduanda em Direito, sendo também autora desta pesquisa.

Em julho de 2021, foi realizado um minicurso da linguagem na Câmara Municipal de Goiânia. O foco era fazer com que houvesse pelo menos uma pessoa em cada gabinete que pudesse comunicar-se com o básico da Língua de Sinais, tornando o Legislativo um espaço com mais inclusão e acessibilidade. Logo, o curso possuiu como público alvo os funcionários da própria Casa. Entretanto, houve inscrições também do Tribunal de Contas dos Municípios, além da Secretaria Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres da Prefeitura de Goiânia. Montenegro (2022, p. 1) descreve o que foi estudado no minicurso: “O alfabeto, números, pronomes pessoais, sentimentos, família, profissões, códigos da Câmara, entre outros temas, além de contextualizar a Lei que regulamentou esse idioma no Brasil e explicar os elementos culturais da comunidade surda”.

Em 2022, o Vereador Leandro Sena do PRTB, propôs projeto de Lei, o qual defende que o candidato que possuir certificado de proficiência em LIBRAS possa apresentá-lo nos processos seletivos e concursos públicos como critério de desempate. Sena (2022, p. 1), além de pontuar a dificuldade do recebimento de informação que enfrentam os que possuem qualquer nível de deficiência auditiva, acrescenta que, desrespeitar a “acessibilidade gera discriminação, uma vez que prejudica o exercício de uma série de direitos fundamentais da pessoa com deficiência, conforme preceitua a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”.

Em janeiro de 2022, foi realizada, em Goiânia, a primeira sessão de julgamento do Tribunal Regional do Trabalho (TRT) com presença de intérprete de LIBRAS. O Desembargador presidente do TRT afirmou que a medida faz parte da normativa do Conselho

Nacional de Justiça, Resolução n. 401/2021, e do Conselho Superior da Justiça do Trabalho, Resolução n. 218/2018, além ainda, de ser plano de ação da Comissão de Acessibilidade do Tribunal.

Levando em consideração todos esses avanços, o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás conquistou o primeiro lugar no ranking de Transparência Nacional do Poder Judiciário do Conselho Nacional de Justiça. O Tribunal dedicou-se a atender todos os requisitos exigidos pelo CNJ. É evidente que, para conquistar essa posição, é necessário dedicação de todos os servidores do órgão. Quando se fala em Transparência, deve-se observar também a aplicabilidade da Língua de Sinais, uma vez que, é assegurado aos surdos, o Direito à informação, como expresso no Art. 5º, XIV, da Constituição Federal.

Já em agosto de 2022, a Escola Judiciária Eleitoral de Goiás (EJE-GO) foi sede da Primeira Edição do projeto “Cidadania em LIBRAS”, que foi um evento de parceria entre a ASG (Associação de Surdos de Goiânia) e a AMDASGO (Associação das Mulheres Deficientes Auditivas e surdas de Goiás) com foco em temas pertinentes às eleições de 2022, além de abordar sobre cidadania e *fake news* eleitoral (TRE, 2022).

5 QUALIFICAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS FRENTE AO PODER JUDICIÁRIO

Apesar de todas essas ações, é notório que ainda há uma grande dificuldade do surdo em acessar o Poder Judiciário. Tal pois, por mais que haja Leis, Normas e Decretos, faltam profissionais qualificados no ramo jurídico, até porque, qualificar-se em uma esfera que ainda não é bem desenvolvida no que tange o vocábulo, é extremamente minucioso, uma vez que, criar novos sinais demanda mais que a capacidade bilíngue.

O Desembargador do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região do Estado do Paraná, Ricardo Tadeu Marques da Fonseca (2007, p. 1) debate há um tempo sobre a necessidade de “aparelhamento do Judiciário, por meio de intérpretes oficiais de LIBRAS”. Essa demanda se deu após tantos casos concretos, onde a parte surda opta por suspender o processo até que seja nomeado um intérprete, mesmo que sabido somente da libras-português, entretanto, que tenha uma noção básica dos “termos técnicos-jurídicos, para que o juiz possa se comunicar adequadamente e dar a jurisdição plena e hábil a ser compreendida pelo cidadão surdo” (2007, p. 10).

No Brasil, a produção acadêmica e a atuação profissional na área de interpretação em contexto jurídico ainda são inéditas carecendo, principalmente, do conhecimento especializado. Logo, é completamente comum que os tradutores intérpretes solicitem os documentos do caso para serem norteadores do trabalho. E é importante pontuar que o conhecimento prévio do procedimento pode influenciar na interpretação de modo geral, levando em consideração que ele demonstra maior segurança na tomada de decisão. Inclusive, faz-se importante esse prévio conhecimento dos autos até para averiguar a necessidade de constituir equipe de profissionais, uma vez que algumas audiências podem levar horas ou dias para se findar, como é o caso de algumas na esfera penal (Goulart, 2021).

Nordin (2013) ressalta com maestria algumas instituições que capacitam o profissional para atuar em diversas línguas, ofertando avaliação e certificação em diversas áreas técnicas. Dentre elas estão a Pontifícia Universidade Católica (PUC), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Centro Universitário Ibero-americano (Unibero) e a Universidade Gama Filho (UGF). Entretanto, esta formação é incipiente no ramo jurídico. Logo, a falta de uma instituição voltada para o campo LIBRAS-jurídica, faz com que a prática profissional seja, em sua grande maioria, *ad hoc*, ou seja, o juiz nomeia um intérprete de LIBRAS-português para atuar somente naquela ocasião (Goulart, 2020).

Santos (2016) realizou uma pesquisa entre alguns profissionais da LIBRAS-português que atuam ou atuaram no judiciário. Ela constatou em seu trabalho que as maiores dificuldades mencionadas entre os participantes foram o desconhecimento do papel do intérprete pelo judiciário, a duração das sessões de audiências, sendo muitas vezes, um trabalho árduo para ser realizado sozinho, já que muitas audiências podem levar muitas horas corridas, ausência de material referência do âmbito jurídico e até mesmo a dificuldade de acesso dos autos do processo, para pelo menos ter noção do que será interpretado.

Nordin (2013) apresenta também alguns outros desafios enfrentados por esses profissionais, como a rapidez do português oralizado, a lide e os desentendimentos que esta carga, as terminologias técnicas e até mesmo a diferença cultural existente no país, criando assim, dialetos em todo o território. Logo, dar atenção para esses pontos na qualificação do intermediador é de extrema importância, independente do ramo que optar a trabalhar dentro do Poder Judiciário. Além dessa formação, também é necessário que haja uma padronização dos termos traduzidos, podendo ser, inclusive, criado um Sistema Único para acesso ao glossário jurídico.

Há de se falar da consequência da inexistência de algum programa para selecionar os intérpretes, fazendo com que haja amadorismo e improviso dos profissionais nomeados para

servirem como auxiliares da justiça (Nordin, 2017). E, em decorrência de tais posturas, deveria haver a institucionalização dessa profissão frente ao Poder Judiciário, requerendo Leis, manuais e códigos de conduta, além, claro, de documento federal exposto reconhecendo e regularizando a atuação (Goulart, 2021).

6 FORMAÇÃO DE PALAVRAS JURÍDICAS EM LIBRAS

A criação de um sinal para uma determinada palavra deve obedecer alguns critérios, levando em consideração a estrutura, o significado e até mesmo a origem da palavra na língua oral para seguir os parâmetros (configuração de mão, ponto de articulação, movimentos, direcionalidade, localização e expressões faciais e corporais) da língua de sinais, que, dependendo até mesmo da intensidade de cada um dos detalhes anteriores, torna a palavra um morfema (Felipe, 2008).

Tanya Felipe (2008) realizou uma pesquisa aprofundada sobre a formação da palavra em LIBRAS e, na linha de estudo fora percebido que a mímica pode ser introduzida à comunicação, levando em conta suas características gestual-visuais, sem prejuízo à interpretação do receptor. Inclusive, tal ato, muitas vezes, permite uma economia no discurso, uma vez que, expressões faciais e corporais, complementam os léxicos da língua de sinais, que são, de acordo com o dicionário *Oxford languages*, os repertórios de palavras existentes em uma determinada língua. Com isso, “a mímica é a substância do plano de expressão” (Felipe, 2008, p. 206 *apud* Saussure, 1972) e Hjelmslev (1971; 1991). Por substância, tem-se que a mímica está para a língua de sinais, como o som está para a língua oralizada.

Para entender a formação de uma determinada palavra é necessário analisar alguns pontos importantes entre as regras de modificação de raiz e as de composição. A primeira refere-se às alterações semânticas de uma palavra-base, que ocorre com a adição ou subtração de afixos. A segunda é a combinação entre duas ou mais palavras-base. Além desses dois pontos, há de se atentar à derivação zero, que se trata de um sinal com mais de um significado. Nesse caso, muitas das vezes, há somente uma leve alteração nos parâmetros de movimento (Felipe, 2008).

Levando em consideração a necessidade de ações para efetivar a acessibilidade do surdo ao Poder Judiciário, muitos órgãos públicos e privados, no Brasil, vêm formulando políticas públicas de inclusão. Dentre elas, há o oferecimento de cursos de LIBRAS básica pelo Poder Público, principalmente aos seus servidores. Nessa perspectiva, a Seção Judiciária

do Espírito Santo, levando em pauta a dificuldade de comunicação para com as partes surdas interessadas, reconheceu a necessidade de sistematizar alguns sinais específicos, utilizados no âmbito jurídico, com isso, planejaram e estruturaram um trabalho de grande valia para a comunicabilidade interlingual jurídica. Tal ofício fora nominado de “Glossário Técnico-Jurídico em Libras” (Ouedraogo; Rodrigues; Ouedraogo, 2020).

Tal trabalho contou com a parceria dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo e com apoio de narrativas audiovisuais, possuindo como foco central demonstrar a importância de contextualizar os termos jurídicos aos surdos. Participaram da pesquisa, a fim de discutir e abranger com maior conhecimento quanto à estrutura da linguagem de sinais, bem como avaliar os vídeos que comporam o glossário, 11 (onze) professores de LIBRAS surdos, que atuam na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória – ES (Ouedraogo; Rodrigues; Ouedraogo, 2020).

E por reconhecerem que o surdo tem posição de “enunciador-lexicógrafo” (Ouedraogo; Rodrigues; Ouedraogo, 2020, p 212 *apud* Silva, 2011), oportunizaram que o trabalho fosse todo debatido e analisado por este grupo, uma vez que, eles possuem o direito de escolher e estruturar seu vocábulo, isso porque possuem entendimentos que norteiam a própria linguagem, carregando a visão e os valores da comunidade que possui deficiência auditiva. Essa proposta contou com apoio cinematográfico, levando em consideração que permite compreensão mais assertiva, já que, possibilita o estudo aprofundado da contextualização de cada sinal, tornando possível o entendimento e a aprendizagem do que circunda cada termo da esfera jurídica.

Ouedraogo, Rodrigues e Ouedraogo (2020, p. 221) concluíram sua linha de pesquisa afirmando que, com o avanço da tecnologia, o ensino da LIBRAS por meio da linguagem cinematográfica pode ser uma “inovação na elaboração de glossários”. Entretanto, é sabido que hoje o alcance de visualização de vídeos é muito fácil e a maioria do povo brasileiro tem acesso à internet, possibilitando que se propague e torne algo totalmente natural a comunicação com sinais, tornando real a inclusão da comunidade surda à sociedade.

Nessa linha, Luciana Vale (2018) propôs um glossário em português-LIBRAS referente ao Processo Judicial Eletrônico, sendo possível ser acessado tanto pelos surdos, quanto pelos profissionais ou ouvintes interessados na língua, fazendo com que seja uma ferramenta social, uma vez que, além da LIBRAS, tornaria público e acessível os termos jurídicos e seus significados.

A Resolução n. 230/2016 do Conselho Nacional de Justiça, em seu Art. 2º, inciso VII, orienta, expressamente, que a linguagem utilizada em seus procedimentos, seja clara e

simples, tornando-a acessível e de fácil compreensão aos que buscam seus direitos, principalmente, quando se refere à Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais, que possui como princípios norteadores a simplicidade e a informalidade. Entretanto, é de conhecimento geral que no judiciário há expressões e termos que não são passíveis de alteração, uma vez que possui toda sua estrutura gramatical e intelectual necessária para ser executado o Direito de forma eficiente.

Os glossários, segundo o dicionário *Oxford Languages*, significam “dicionários de palavras de sentido obscuro ou pouco conhecidas” e são ferramentas importantes e fundamentais para o auxílio do profissional, independente de qual seja seu trabalho. Para o tradutor e intérprete que não conheça os termos jurídicos e que precisa transmitir à parte surda a tradução literal do que está sendo debatido em uma audiência ou rito, é necessário que tenha o auxílio do material, impresso ou de modo digital. Porém, há de se frisar na parte em que a complexidade dos termos jurídicos deve ser debatida, explicada e analisada pelos surdos, permitindo que eles estruturam sua linguagem, pois a Lei n. 10.436/02 garante a eles esse poder, para que, só aí, exista um glossário jurídico bilingue entre português-LIBRAS.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que o tema proposto à pesquisa fora da dificuldade da qualificação do intérprete de LIBRAS frente ao Poder Judiciário e como isso afeta diretamente o acesso do surdo à justiça, pode-se concluir que não há um curso de LIBRAS com conteúdo voltado ao jurídico. Ou seja, para ser intérprete de LIBRAS no Poder Judiciário é necessário que o profissional já seja, ou então se gradue em Direito, para, só assim, compreender a origem dos termos e significados e poder mediar e/ou explicar com clareza para a parte interessada. Ademais, permitir a atuação do profissional sem sua devida qualificação, é consentir à imperícia, uma vez que o servidor não está apto a mediar a comunicação em âmbito jurídico.

Além do problema foco do presente trabalho, fora verificado uma barreira ainda maior no que tange o acesso do surdo ao judiciário. A pesquisa deixou claro que o caminho para a acessibilidade transpassa muito além de qualificar o intérprete na área jurídica, trata-se de criar no Brasil todo, políticas públicas como a do Ministro Dias Toffoli, uma vez que é escasso o vocábulo jurídico na Língua de Sinais, demonstrando que, iniciativas pontuais são importantes, entretanto, não supre a demanda do país. Assim sendo, há entraves na

possibilidade de cursos de LIBRAS para qualificar o intérprete, uma vez que os conteúdos não estão aptos ou completos, em se tratando de traduções do universo jurídico.

Trabalhos como esses demonstram a possibilidade real da criação de um glossário completo, com termos da esfera jurídica, basta que o Estado disponibilize um site, plataforma ou aplicativo, para que seja publicado e permita a uniformidade com até uma possível institucionalização da LIBRAS no Poder Judiciário Brasileiro. Entretanto, sabe-se que é um árduo e longo trabalho, levando em consideração a escassez de termos jurídicos já traduzidos com a quantidade de termos importantes existentes.

Para melhor aprofundamento no tema e embasamentos científicos, o estudo deu-se pela metodologia de revisão bibliográfica, ilustrando o contexto histórico e toda a discriminação a qual eles sofreram à suas atuais e extremamente fundamentais conquistas dentro da sociedade, sendo respaldados por Leis e Decretos que garantem um sentimento de pertença social maior, apesar de, ainda, haver exclusão no que tange a comunicabilidade. Além de haver uma abordagem qualitativa, que teve como foco o destaque da formação técnica para a real sensação de segurança jurídica das partes.

REFERÊNCIAS

A REDAÇÃO. **Justiça do Trabalho em Goiás passa a ter libras em sessões de julgamento.** Goiânia, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/noticias/162674/justica-do-trabalho-em-goias-passar-a-ter-libras-em-sessoes-de-julgamento>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ALCÂNTARA, Quezia de. **Leandro Sena propõe que libras seja critério de desempate em concursos da prefeitura. Câmara Municipal de Goiânia.** 14 jun. 2022. Disponível em: <https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/noticias/vereador-propoe-que-libras-seja-criterio-de-desempate-em-concursos>. Acesso em: 13 set. 2022.

ALVES, Anderson Rodrigues. **Experiências de interpretação de libras-português na área jurídica: a busca pela profissionalização do intérprete.** 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – LIBRAS) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BIERNASKI, Simone do Rocio. **Letramento e surdez: concepção a respeito da questão linguística dos alunos surdos por uma profissional de letras.** 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25557_13306.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislação>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.160, de 8 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8160.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 3.698, de 3 de outubro de 1941.** Dispõe sobre o Código de Processo Penal Brasileiro. Brasília, DF. 1941.

CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. **Câmara derruba veto a projeto que institui Libras em eventos da Prefeitura.** 2021. Disponível em: <https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/noticias/camara-derruba-veto-a-projeto-que-institui-libras-em-eventos-da-prefeitura>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. **Inaugurada primeira central de libras de Goiânia.** 2017. Disponível em: <https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/noticias/video-inaugurada-1a-central-de-libras-de-goiania>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CARVALHO, Leonardo Braz de; PINHO, Paulo Henrique Carvalho. **A lei de acessibilidade do portador de necessidade especial (PNE) e a sua observância pela prefeitura de Aparecida de Goiânia.** Aparecida de Goiânia, 2021. Disponível em: <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/docBiblioteca/ebooks/%c2%b0%c2%b02974888.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CIEGLINSKI, Thaís. **Uso de Libras no Poder Judiciário avança no País. Poder judiciário do Estado do Rio de Janeiro.** Centro do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/web/guest/uso-de-libras-no-poder-judici%C3%A1rio-avan%C3%A7a-no-pa%C3%ADs>. Acesso em: 09 maio 2022.

CNJ. **Tribunal goiano conquista liderança do ranking da transparência com 100%**.

Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/tribunal-goiano-conquista-lideranca-do-ranking-da-transparencia-com-100/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CRISTIANO, Almir. **O congresso de Milão**. LIBRAS, 2017. Disponível em:

<https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CRUZ, Lucas Soares da. **Os desafios dos surdos frente ao regime jurídico brasileiro**. 58 f.

2020. Monografia (Bacharelado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/914/1/LUCAS%20SOARES%20DA%20CRUZ.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DUARTE, Ana Beatriz da Silva. **Releitura histórica da educação de surdos no Brasil:**

1961 – 1996. 2009. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21498/1/ReleituraHistoricaEducacao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DUARTE, Soraya Bianca Reis *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda.

História, Ciências, Saúde, Manguinhos [online], 2013, v. 20, n. 4, p. 1713-1734. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-597020130005000015>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD - Educação Temática**

Digital, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 200-217, 2008. DOI: 10.20396/etd.v7i2.803. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. Libras no judiciário: um débito social. **Revista LTr**.

Legislação do Trabalho, v. 71-II, p. 1068-1071, 2007. Disponível em:

<https://www.inclusive.org.br/arquivos/13321>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo, 2003.

GOULART, Luciellen Lima Caetano. Audiências criminais de instrução e julgamento:

implicações nas práticas profissionais dos intérpretes de libras-português. **Revista ESPAÇO** - Periódico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), 2021.

GOULART, Luciellen Lima Caetano. **Políticas de tradução e de interpretação: gêneros textuais como instrumento de apoio aos intérpretes de Libras-Português no Judiciário**. 2021.

97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219473/PGET0482-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MALTONI, N. B.; TORRES, J. C.; SANTOS, T. A. dos. Libras como componente curricular obrigatório: um olhar para os cursos de licenciatura em química das três universidades estaduais paulistas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n.

esp.4, p. 2004-2017, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.4.15936. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15936>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARTINS, Flávio. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

MONTENEGRO, Carlos Eduardo Linhares. **Libras no legislativo**. Câmara Municipal de Goiânia. 2022. Disponível em: https://www.goiania.go.leg.br/institucional/estrutura_administrativa/escola-do-legislativo/libras-no-legislativo. Acesso em: 02 set. 2022.

MORAIS, Ludmilla. “Significa cidadania e dignidade no aprendizado”, diz vereadora sobre inclusão de Libras nas escolas de Goiânia. Projeto de autoria da vereadora Dr. Cristina foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça na última quarta-feira (21/11). **Jornal Opção**, Goiânia, 25 nov. 2018. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/significa-cidadania-e-dignidade-no-aprendizado-diz-vereadora-sobre-inclusao-de-libras-nas-escolas-de-goiania-150070/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NORDIN, Jaqueline. Interpretação forense: a experiência prática da Justiça Federal de Guarulhos e o treinamento de intérpretes. **Ajufe**, São Paulo, ano 30, n. 96, p. 481-520, 2017.

NORDIN, Jaqueline. **Interpretação forense: ética e padronização profissional**. São Paulo. 2013.

OAB-GO. **Presidente da CDPCD participa da primeira reunião da comissão permanente de acessibilidade e inclusão do TJGO**. 07 ago. 2018. Disponível em: <https://www.oabgo.org.br/oab/noticias/reuniao/presidente-da-cdpcd-participa-da-primeira-reuniao-da-comissao-permanente-de-acessibilidade-e-inclusao-do-tjgo/>. Acesso em: 09 de mai. 2022.

OUEDRAOGO, E. O. G.; RODRIGUES, E. G.; OUEDRAOGO, A. Glossário jurídico em Libras: sinal, discurso e linguagem cinematográfica. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 23, n. 46, p. 200-223, 2020. DOI: 10.20396/lil.v23i46.8661635. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661635>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PINTO, Sergio Martins. **Direito do trabalho**. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

RAMOS, Célia Regina. Libras: **A língua de sinais dos surdos brasileiros**. Projeto Educação Especial Inclusiva “Módulo Avançado”/Manual do Aluno. Rio de Janeiro: SETRAB / IPPP, CAP. 4. Por sinal Versão Beta. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=168>. Acesso em: 18 mar. 2022.

RECKELBERG, Saimon. **Intérpretes de Libras-Português no Contexto Jurídico: uma investigação dos serviços de interpretação oferecidos na Grande Florianópolis**. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2019. Disponível: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188391/TCC%20PÓS%20BANCA_18.07_Saimon_Reckelberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 nov. 2022.

ROTA JURÍDICA. **Intérprete e mediadora judicial com conhecimento em LIBRAS atuam em audiência de divórcio de surdos.** 7 abr. 2021. Disponível em: <https://www.rotajuridica.com.br/interprete-e-mediadora-judicial-com-conhecimento-em-libras-atuam-em-audiencia-de-divorcio-de-surdos/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, E. F. A. D.; REIS, D. S. Direitos humanos, inclusão e acessibilidade linguística para as pessoas surdas: o Estado da arte na área jurídica. **Revista JusFARO**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.faro.edu.br/JUSFARO/article/view/401>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, S. A. Questões emergentes sobre a interpretação de Libras-Português na esfera jurídica. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 117-129, 2016. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Miriã Viana Batista da. **Libras no poder judiciário** - a deficiência do estado quanto ao cumprimento da dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais. 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/2437/1/TCC%20II%20Miri%20c3%a2%20Viana%20Batista%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Brendo da Silva; ROCHA, Frederico Henrique Galves Coelho da. **Os direitos das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988.** 2016. Disponível em: <https://revistas2.unifan.edu.br/index.php/RevistaICJ/article/view/337/269>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOUZA, Rosemeri Bernieri de. **Interpretação jurídica para a Língua de sinais:** repensando as dimensões históricas, sociológicas, políticas e de formação profissional. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TRE-GO. **Inclusão:** Projeto Cidadania em Libras. 2022. Disponível em: <https://www.tre-go.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Agosto/eje-go-realiza-projeto-cidadania-em-libras>. Acesso em: 17 nov. 2022.

TV JUSTIÇA OFICIAL. Direito em libras. Ministro Dias Toffoli lança série inclusiva durante sessão plenária. **Youtube**, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/dAbs3W-DXCk>. Acesso em: 21 set. 2022.

VALE, Luciana Marques. **A importância da terminologia para atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira:** proposta de glossário de sinais-termo do processo judicial eletrônico. Pós-graduação em Letras no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução pela Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2018. Acesso em: 22 nov. 2022.

VIEIRA, Maria Clara. **Educação infantil:** o que seu filho leva para a vida toda. 2017. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2017/01/educacao-infantil-o-que-seu-filho-leva-para-vida-toda-2.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DIREITO À MORADIA E DEVER DE RESISTIR:

o caso da Invasão Viva Jardim Julieta

RIGHT TO HOUSING AND THE DUTY TO RESIST:

The case of Viva Jardim Julieta Slum

Lorena Tôrres de Arruda

Resumo: O presente artigo tem como escopo analisar o direito de resistência dos moradores de ocupações e favelas face ao princípio de não remoção. O objetivo principal é tratar sobre o processo de remoção dos moradores da Ocupação Jardim Julieta devido à construção da PPP Habitacional Casa de Família, na região norte da capital paulista. O trabalho justifica-se, vez que cerca de 900 famílias podem ser retiradas da invasão e serão levadas a um cenário de maior vulnerabilidade devido a um programa habitacional que não visa a criação de unidades habitacionais para a população de mais baixa renda. A metodologia empregada na construção deste artigo foi exclusivamente a revisão bibliográfica sobre os pontos centrais do princípio da não remoção, além da minuciosa análise dos documentos que compõe a Parceria Público-Privada Casa da Família, haja vista a atualidade do tema. Propugnou-se, assim, contribuir para a discussão acerca desses pontos, além de apresentar uma possibilidade de responsabilização do gestor público frente à violação da legislação municipal.

Palavras-chave: princípio da não remoção; direito de resistência; favelas.

Abstract: *This article aims to analyze the right of resistance of squatters and slum dwellers to the principle of non-removal. The main objective is to deal with the process of removal of the residents of the Jardim Julieta Occupation due to the construction of the Housing PPP Casa de Família, in the northern region of the city of São Paulo. The work is justified, since around 900 families can be removed from the invasion and will be taken to a scenario of greater vulnerability due to a housing program that does not aim at creating housing units for the lower-income population. The methodology used in the construction of this article was exclusively a bibliographic review on the central points of the principle of non-removal, in addition to a thorough analysis of the documents that make up the Public Private Partnership Casa da Família, given the current nature of the topic. It was proposed, therefore, to contribute to the discussion about these points, in addition to presenting a possibility of accountability of the public manager against the violation of municipal legislation.*

Keywords: *non-removal principle; right of resistance; favelas.*

1 INTRODUÇÃO

Lar, casa, vivenda, moradia; cada qual a sua forma representa um espaço no qual uma pessoa ou grupo podem desenvolver sua privacidade, manter seus pertences, adotar práticas

básicas de higiene e alimentação, encontrar repouso e tranquilidade. Onde não exista isso há uma condição de não-moradia.

Estudos recentes apontam que há um déficit habitacional de 5.876 milhões moradias no país, incluindo domicílios precários, em coabitação e domicílios com elevado custo de aluguel. Na cidade de São Paulo a insuficiência é da ordem de 474 mil de moradias (Fundação João Pinheiro, 2021). Em contrapartida, há cerca de 2.000 imóveis abandonados ou subutilizados na capital paulista e o valor médio do metro quadrado para imóveis novos na cidade é de R\$ 7.076,00 (sem distorções imobiliárias ou comissão de corretores).

Nessa seara, encontra-se a invasão Viva Jardim Julieta, área marcada pela precariedade e ausência do Estado, que levou centenas de pessoas a viverem de forma a não ter garantido seu direito à moradia digna. Pode-se então supor que a questão sobre moradia diria respeito basicamente ao acesso. Entretanto, a realidade se mostra bastante diferente. A manutenção da moradia daqueles que já as possuem – ainda que de modo precário – também se mostra um problema bastante relevante.

Diversos são os casos em que o Poder Público intervém no direito de propriedade, notadamente quanto à moradia, afetando a particulares, por meio de desocupações e desapropriações.

E diante de tais hipóteses cabe alguma ação por parte dos jurisdicionados? Há questionamentos possíveis quanto a estes atos das Administrações Públicas? Caberia ao Judiciário alguma análise sobre o assunto?

2 DA MORADIA E FUNÇÃO SOCIAL DA PROPRIEDADE AO PRINCÍPIO DA NÃO REMOÇÃO

A função social compõe o conteúdo mínimo do direito de propriedade, que envolve o poder do proprietário de usar, gozar e dispor do bem, no entanto, pode ser objeto de limitações que atentem a interesses de ordem pública ou privada. Ou seja, os interesses do proprietário são vinculados a outros interesses.

A Carta Constitucional de 1988 estabelece em seu artigo 5º, XXII, a garantia do direito à propriedade, no entanto, esse direito se limita ao cumprimento de sua função social, conforme inciso XXIII, do mesmo artigo. Tanto a propriedade como sua função social são elencados no artigo 170, da CF/88, como princípios gerais da ordem econômica. Ao se analisar o texto constitucional, depreende-se que o imóvel urbano cumpre sua função social

quando contribui para o desenvolvimento das cidades, através do atendimento aos interesses públicos e privados (Flores; Santos, 2000, p. 14). Dentre os preceitos estabelecidos pelo Estatuto das Cidades para que o imóvel urbano cumpra sua função social, deve democratizar o uso, ocupação e a posse do solo urbano, de modo a conferir oportunidade de acesso ao solo urbano e à moradia.

A partir da edição do Estatuto da Cidade, o proprietário que não cumprir a função social de seu imóvel, poderá ser obrigado a fazê-lo e caso não o faça poderá ter seu imóvel declarado como não utilizado, podendo ser sujeito a edificação compulsória, IPTU progressivo e desapropriação.

Sendo assim, o direito à propriedade, por ser um direito fundamental, deve ser analisado nas mais diversas concepções como as noções de Estado, sociedade, Direitos Humanos. Assim, para se entender a função social do imóvel urbano deve tal direito ser visto de forma a democratizar o uso, a ocupação e a posse do solo urbano, de modo a conferir a oportunidade de acesso ao solo urbano e à moradia (Saule, 2002, p. 4).

Percebe-se que para a função social tenha conteúdo eficaz, com algum efeito concreto, deve ser utilizado o direito à moradia como parâmetro para norteá-la. Ao se tomar o direito à moradia como parâmetro, pois no mínimo, deve ser garantida a posse de um espaço indispensável à moradia a todos que residem nas cidades, o chamado “espaço vital de radiação” (Afosin, 2002, p. 67), que se refere ao atendimento de umas das necessidades mais fundamentais do direito à vida, ao lado do alimento.

O direito à moradia, em sua interpretação, deve ser analisado sob duas dimensões (Sarlet, 2002, p. 150): a) positiva: o dever do poder público de implementação de política habitacional de interesse social; b) negativa: não promoção de deslocamentos involuntários de população carente que pode ser regularizada nos locais por elas ocupados.

Nessa seara, o princípio da não remoção é visto como um desdobramento da dimensão negativa do direito à moradia; é produto de conquistas sociais e de uma maior proteção e valorização dos direitos humanos fundamentais na ordem jurídica internacional. Emana dos Comentários n. 4 e 7 sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Foram editados porque mesmo quando os procedimentos adequados aos litígios relativos à moradia forem legítimos, os desalojados não podem ser colocados em condições de sem-teto ou de vulnerabilidade com relação aos direitos humanos. Caso isso ocorra, os Estados signatários se comprometem a adotar todas as medidas necessárias para oferecer moradia alternativa, o reassentamento ou o acesso à terra produtiva.

Além disso, devido à vasta gama de direitos fundamentais envolvidos, recomenda-se que todo despejo só deve ser realizado como última alternativa, quando não existir condições para a permanência das famílias. De toda forma, a remoção só pode ser realizada quando forem cumpridas uma série de requisitos que inclui participação da população na construção de uma alternativa e a realocação em local próximo.

Tendo como base o princípio, remoções realizadas em favelas ou ocupações devem ocorrer de forma excepcional, sendo justificável apenas quando houver perigo de vida para os moradores e não puderem ser feitas obras que diminuam os perigos a padrões aceitáveis de habitabilidade. Deve-se atentar que a remoção deve priorizar que as pessoas sejam realocadas em áreas próximas àquelas previamente ocupadas, vez que cada ocupação possui suas próprias características que se complementam aos bairros próximos na tentativa de preservação da identidade da coletividade.

Quanto mais consolidada for a favela mais ela se afasta de um simples aglomerado habitacional e se consolida como um microssistema sociocultural, que se organiza a partir de uma identidade territorial, originando um complexo de instituições locais e de interações com as instituições da cidade (Burgos, 2002, p. 22). Tal fato se confirma ao se observar que até mesmo quando em conflito com imperativos ambientais, a remoção só deve ocorrer de forma excepcionalíssima, pois em eventual colisão de princípios, o direito fundamental à moradia deve prevalecer.

As favelas devem ser tratadas juridicamente como bairros, vez que são porções territoriais de uma cidade ocupadas por pessoas que possuem em sua maior parte uma mesma classe social econômica. A partir da Constituição Federal de 1988, elas se tornaram bens ambientais, pois se conectam a estrutura das cidades (Fiorillo, 2019, p. 596). Assim, o direito ambiental pátrio estabelece uma política de desenvolvimento urbano, que deve ser implementada pelo poder público municipal, destinada a garantia do bem-estar de brasileiros e estrangeiros residentes no país. A tutela jurídica das favelas, vistas como bairros, deve assegurar às comunidades a terra urbana, a moradia, o saneamento básico, a infraestrutura urbana, o transporte, os serviços públicos, o trabalho e o lazer, através de instrumentos jurídicos ambientais previstos na Constituição e no Estatuto da Cidade.

Tendo como fundamento os dispositivos legais mencionados, torna-se claro que não é possível que os moradores das favelas sejam removidos tendo como justificativa única a reorganização urbanística nem para fins de especulação/valorização imobiliária, pois ao se ponderar princípios eminentemente econômicos e os que se relacionam à existência digna, estes merecem primazia axiológica.

As favelas, por serem vistas como provisórias, não recebem investimentos públicos e se tornam precárias em uma análise urbanística, o que agrava as diferenças em relação à parte da cidade em que houve investimentos. Ao se aplicar o princípio da não remoção, surge para o Estado o dever efetivo de empreender meios de fornecer habitação, ruas niveladas e pavimentadas, realizar contenção geológica, canalizar rios, redes de esgoto. Tudo o que garante a inclusão dos moradores dessas áreas, se torna dever do Estado, inclusive o desenvolvimento de políticas públicas que visem incentivar o trabalho e demais direitos fundamentais constitucionais, na tentativa de reduzir e até mesmo eliminar a crise urbana e descaracterizar a cidade como local de violência (Nigri, 2012, p. 160).

O direito à moradia abrange duas dimensões, uma positiva e outra negativa. O primeiro aspecto diz respeito à ação do Estado no sentido de propiciar o acesso à moradia digna a todos. Já o segundo relaciona-se à defesa da população do direito fundamental a manter sua moradia digna.

Segundo Robert Alexy (2008, p. 25), a dimensão negativa dos direitos sociais abrange: (i) direitos ao não-impedimento de ações; (ii) direitos à não-afetação de propriedades ou situações; (iii) direitos à não-eliminação de posições jurídicas.

Tais preceitos se aplicam aos Estados e demais particulares, que não devem, salvo legítimas exceções, impedir ou turbar a moradia alheia ou mesmo fazer alterar posições jurídicas já consolidadas quanto a ela.

Nesse passo, coloca-se a possibilidade de o Poder Judiciário revisar atos da Administração Pública que afetem o estado de coisas quanto às moradias tidas por jurisdicionados. Sobre a questão, lecionou Hely Lopes Meirelles (1989, p. 99):

Erro é considerar o ato discricionário imune à apreciação judicial, pois só a Justiça poderá dizer da legalidade da invocada discricionariedade e dos limites de opção do agente administrativo. O que o Judiciário não pode é, no ato discricionário, substituir discricionarismo do administrador pelo do juiz. Mas pode sempre proclamar as nulidades e coibir os abusos da Administração.

Relativamente à possibilidade de apreciação de ato administrativo pelo Judiciário, há que se analisar seus motivos, finalidade e causa, como esclarece Celso Antônio Bandeira de Mello que o controle judicial dos atos administrativos, mesmo quando praticados em nome de alguma discricionariedade, que seja tido como necessária e insuperável para que sejam investigados os motivos “da finalidade e da causa do ato. Nenhum empecilho existe a tal proceder, pois é meio – e, de resto, fundamental – pelo qual se pode garantir o atendimento da lei, a afirmação do direito (Bandeira de Melo, 2010, p. 570).

Notadamente, quanto ao tema em questão, temos que a política urbana diz respeito a um conjunto de estratégias e ações do Poder Público, isoladamente ou em cooperação com o setor privado, necessárias à constituição, preservação, melhoria e restauração da ordem urbanística em prol do bem-estar das comunidades (Carvalho Filho, 2009, p. 12), garantindo-se o acesso à moradia digna. A esse respeito, vale colacionar entendimento da jurisprudência mais abalizada:

[...] Direito à moradia e à habitação, intrinsecamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana. Inteligência dos artigos 1º, III e 6º da CRFB/88. Necessidade de intervenção pontual do Poder Judiciário em políticas públicas diante da omissão estatal, a fim de se salvaguardar normas constitucionais, como o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito à moradia. Responsabilidade solidária dos entes federados. Cabimento do ajuizamento da ação contra qualquer um deles. Ônus do ente público de demonstrar o atendimento à reserva do possível nas demandas que versem sobre efetivação de políticas públicas estabelecidas pela Constituição. Súmula 241, TJRJ. [...] Recurso a que se nega seguimento, na forma do artigo 557, caput, do CPC. (TJRJ, 16ª Câmara Cível, Agravo de Instrumento n. 0014329-90.2015.8.19.0000, Relator Des. Marco Aurélio Bezerra de Melo, j. 30/03/2015).

Bem assim, nota-se a possibilidade de atuação Poder Judiciário para a consecução do direito à moradia. No julgado mencionado aponta-se a atuação omissiva da Administração Pública no trato da questão; e com maior razão há que se analisar ações comissivas que poderiam afetar o mencionado direito.

3 DIREITO DE RESISTÊNCIA

A temática do direito de resistência é, por vezes, colocada num segundo plano no estudo jurídico. É ainda tachada como algo vago e distante ou ainda resumida à atuação de grupos marginais ou radicais vinculados a determinadas posições políticas. Entretanto, o direito a resistência tem seu lugar na ordem jurídico-política. Para compreendê-lo, ele será relacionado à questão da desobediência civil.

A ordem jurídica posta pressupõe uma convenção social e uma legitimação por parte dos jurisdicionados quanto às autoridades e aos próprios discursos legislativo, executivo e judicial. Bem assim, quando as autoridades ou seus atos contrariam aquilo que foi convencionalizado ou não encontraram mais amparo social que os legitime surge a semente para que se pense sobre a obrigatoriedade de seus comandos.

Machado Paupério (1978, p. 2) expõe:

a concepção de que qualquer autoridade humana é limitada defluiu proximamente do direito romano, e adquire importância ímpar no pensar e no sentir da Idade Média. Nessa época, não é o príncipe que é o superior, mas o direito ao qual ele está obrigado. E o direito, na Idade Média, é primordialmente o costume da comunidade.

Pode-se então colocar a fórmula proposta por Henry David Thoreau (1964, p. 25), a qual aponta que “se a lei contiver erros de tal ordem que nos obrigue a ser um instrumento de injustiça para alguém, e se somente for este o caso, então eu digo, viole a lei”.

Parte daí o germen do dever jurídico-político da desobediência civil, que pode ser entendida como a maneira única de resistir ou de se contrapor, ativa ou passivamente, do cidadão à determinação legal ou ato de autoridade “quando ofensivos à ordem constitucional ou aos direitos e garantias fundamentais, objetivando a proteção das prerrogativas inerentes à cidadania, pela sua revogação ou anulação” (Garcia, 204, p. 293). Esta transgressão à norma deve, então, ser entendida como cumprimento de um dever ético do cidadão; dever que não pretende ter validade universal e absoluta, mas que se coloca como imperativo pessoal numa dada situação concreta e histórica (Lafer, 1998, p. 25).

Hannah Arendt (1993, p. 54) aponta que a desobediência civil tem lugar quando uma relevante quantidade de cidadãos está convicta de que os canais de mudança não funcionam e de que as reclamações ou não serão ouvidas ou não terão qualquer efeito ou então o governo está “em vias de efetuar mudanças e se envolve e persiste em modos de agir cuja legalidade e constitucionalidade estão expostas a graves dúvidas”.

Não se cuida, entretanto, de uma ação delitativa. Isso porque “os criminosos, mesmo quando agem em grupo, buscam um benefício necessariamente individual e, seus atos buscam sempre o escondido, o soturno, enquanto o contestador busca a praça pública, o espaço amplo de discussão” (1993, p. 54). A violação normativa no caso da desobediência civil seria justificada de sorte a não ser considerada ilícita; e mais que isso, deve ser admitida pelas autoridades públicas, diversamente do que ocorre com outras transgressões (Bobbio, 1986, p. 94). Trata a desobediência civil, portanto, da atuação cidadã no sentido de conferir efetividade a direitos fundamentais e coibir abusos por parte do Estado frente ao jurisdicionado.

Nessa esteira, o direito de resistência diz respeito à uma expressão da desobediência civil consistente no exercício de um agir cidadão no sentido de defender direitos fundamentais ante ingerências ativas indevidas do Estado. Por ingerências ativas indevidas queremos significar atos comissivos do Estado que importam despojo de direitos fundamentais e condições materiais para seu exercício.

Roberto Gargarella (2005, p. 27), jurista argentino, aborda o assunto mormente sob a perspectiva das populações mais vulneráveis. O autor afirma que aos oprimidos é dado resistir às leis e aos atos de governo que importem em manutenção ou agravamento de sua condição. E tratando especificamente do acesso à moradia, afirma que cabe aos mais carentes desobedecer às ordens que fortalecem ou causam opressão, dentre elas a de desocupação forçada, ainda que em decorrência de invasão, sem qualquer compensação social que busque solucionar o problema da ausência de moradia digna a todos.

Assim é que, quanto ao direito de moradia seria admissível a invasão de propriedades privadas e prédios públicos inutilizados que não satisfaçam a função social, bem como a consequente recusa e resistência a desocupações forçadas sem qualquer contrapartida do Estado, por pessoas que se encontram em situações de carência extrema e dificuldade de exercerem seu direito a uma moradia digna, bem como de acessar o Poder Judiciário para concretizar tal direito (Marques; Rogar, s/d, p. 15).

4 VULNERABILIDADE E PANDEMIA – Caso da Ocupação Vila Jardim Julieta, São Paulo/SP

A Ocupação Vila Jardim Julieta, símbolo da pauperização ocorrida com a pandemia no país, se situa na periferia norte da capital paulista. Se originou em um estacionamento informal para caminhões em março de 2020, quando um grupo de moradores começou a transformar a área em uma favela em expansão. Desde então, a cada dia, mais e mais famílias se mudam para a região. Levam seus móveis pelos becos não pavimentados, movimentados pelas construções de novos barracos de compensado de madeira. Atualmente é composta por 840 famílias que, no início da pandemia de covid-19, perderam seus empregos e foram despejadas. A maioria é chefiada por mulheres.

As famílias que se mudam para a área reúnem moradores que viviam de aluguel no Jardim Julieta e no Parque Novo Mundo e, devido às restrições impostas como medidas para evitar a disseminação do Covid-19, não mais conseguiam arcar com os custos de suas moradias. Parcela delas se encontrava no mercado informal de aluguel e foram despejados de forma abusiva pelos proprietários dos imóveis, tendo seus móveis “confiscados” pelos locadores como forma de garantir o pagamento das dívidas referentes aos aluguéis atrasados.

Nos anos 1980, a EMURB realizou diversas ações de desapropriação na Vila Medeiros para que fosse implementado um projeto de urbanização relacionado a uso

logísticos, que originou o Terminal de Cargas Fernão Dias e na construção de conjuntos habitacionais pela COAHB, no entanto, esta etapa não foi realizada, e os terrenos a ela destinados encontram-se sem utilização há décadas.

Com o passar dos anos, diversos projetos para a área foram elaborados. A partir de 2014, a SP Urbanismo passou a coordenar um projeto intersecretarial, que foi discutido e contou com a participação da sociedade civil, que tinha como objetivo a construção de equipamentos públicos de saúde e educação, a urbanização e a regularização fundiária das favelas existentes na região, que estavam previstas desde 2006, como a favela Aurora e do Violão, e para a criação de novas unidades habitacionais.

Apesar da previsão e sem nenhum aviso prévio, em 2018, o projeto foi abandonado e os terrenos pertencentes à SP Urbanismo, incluídos no Lote 07 da PPP Habitacional da COHAB para a construção de empreendimentos habitacionais e comerciais a serem explorados por uma concessionária. No entanto, os moradores da região, realizaram o abaixo assinado solicitando a realização de regularização fundiária.

O terreno, pertencente à SP Urbanismo, empresa da Prefeitura de São Paulo, conforme previsão da PPP Habitacional Casa da Família, terá a área e seus arredores utilizados para a construção de empreendimentos residenciais e não residenciais em parceria com empresas privadas. A Prefeitura pretende construir 1.580 unidades habitacionais, dentre as quais 71% serão destinadas a famílias de baixa renda, serão também construídos equipamentos públicos, empreendimentos não residenciais privados, que se destinam à geração de empregos e prestação de serviços.

A Ocupação Jardim Julieta integra o lote 7 da Parceria Público Privada (PPP) Casa da Família, tendo sido assinada em junho de 2019. O edital da Parceria prevê a construção de um parque linear e de um equipamento público na região. A PPP Casa da Família é apresentada pela prefeitura de São Paulo como a principal política habitacional municipal, legitimada pela escassez de recursos, pois o parceiro privado se torna responsável pela construção de empreendimentos habitacionais e não-residenciais privados, pela implantação de infraestrutura e equipamentos públicos e pela disponibilização de serviços pré e pós ocupação. Por sua vez, a Prefeitura cede terrenos públicos para a realização de obras para a exploração comercial por empresas privadas durante 20 anos. Uma parcela dos terrenos ofertados terá como destinação a construção de habitação de interesse social, pois a PPP prevê a construção de habitações de mercado (HMC e HMP) e de empreendimentos não residenciais, até mesmo para uso logístico.

Ocorre que a implementação da PPP Habitacional é tema polêmico entre urbanistas, uma vez que prevê a remoção de milhares de pessoas sem que seja oferecida uma solução habitacional adequada. O projeto, como previsto atualmente, prevê que a área ocupada será destinada à construção de habitações para famílias que possuem renda superior a das que residem no local e estabelece a transferência de áreas públicas com localização privilegiada para construções de uso rentáveis a escolha do mercado, como shoppings, prédios comerciais e terminais logísticos. Percebe-se a ausência de propostas destinadas às famílias com perfil socioeconômico mais baixo.

Ademais, o projeto elaborado para o Lote 7 da PPP e sua execução violam as normas contidas no Plano Diretor de São Paulo. Primeiramente, não houve a constituição do Conselho Gestor de ZEIS (áreas prioritariamente destinadas à manutenção da população moradora por meio da regularização urbanística e fundiária (São Paulo, 2020). O Conselho, conforme previsão legal, deveria ter sido constituído quando da formulação do projeto, previamente à publicação do edital e da assinatura do contrato com a empresa vencedora da licitação e a Prefeitura.

O Plano Diretor municipal também estabelece que a elaboração dos planos de urbanização em ZEIS-1 precisa ser feita com a participação direta dos moradores e conselhos gestores da região. Ou seja, a criação dos Conselhos não é mera formalidade e sim requisito que garante a participação direta de todos os moradores que irão ser afetados pelos projetos públicos. E por assim ser, o Poder Público deve agir ativamente garantido a publicização das informações necessárias para a avaliação ser feita pelos envolvidos, garantindo sua participação direta nas decisões sobre os projetos.

Outro ponto que se refere ao efetivo atendimento habitacional na PPP diz respeito ao financiamento. As unidades habitacionais que serão construídas são financiadas por uma instituição financeira, sem que o Poder Público possa mediar. Isso significa que as famílias devem corresponder às faixas de renda estabelecidas no empreendimento, precisam também se enquadrar nos critérios bancários para acesso ao crédito para obtenção de financiamento da unidade habitacional. Ocorre que esses critérios praticamente inviabilizam que as famílias da região adquiram os imóveis, pois não preenchem os requisitos acima elencados, mesmo que se adequem aos estabelecidos no chamamento de beneficiários da COHAB. É preciso que sejam fornecidas alternativas que garantam o acesso à moradia definitiva para aqueles que não se enquadram no modelo.

O contrato assinado para o Lote 7 prevê a construção de 1580 unidades habitacionais, 806 delas para Habitações de Interesse Social (HIS) 1, ou seja, famílias que possuem renda

entre um à três salários mínimos e 316 unidades para HIS 2, famílias que recebem de três à seis salários. Ocorre que segundo o Edital de Licitação, serão construídas 316 unidades para Habitações de Mercado Popular, famílias com renda de 6 à 10 salários mínimos, e 142 para Habitações de Mercado, famílias com renda de até 20 salários mínimos. Percebe-se que ao contrário do que se anuncia, atender aos moradores da região, 1/3 das unidades habitacionais serão destinadas às famílias que ganham entre R\$ 6.660,00 às R\$ 22.000,00, que claramente não são moradores que já vivem na região, que em sua maioria recebem menos de 1 salário - mínimo (Almeida, 2019).

A distribuição da quantidade de unidades habitacionais por faixa de renda foi feita na fase do Edital, antes mesmo do cadastro realizado pela Secretária de Habitação para cadastro das condições socioeconômicas das famílias. Isso demonstra que a PPP não foi elaborada para garantir o acesso à moradia das famílias que, em tese, ela se destina.

Outra violação ao direito à moradia dos habitantes da Ocupação Jardim Julieta reside no fato de haver possibilidade de regularização fundiária e urbanística de assentamentos precários que se localizem em áreas públicas. Tal direito é garantido por meio da concessão de uso de áreas públicas àqueles que a possuem por cinco anos, ininterruptamente e sem oposição para sua moradia, conforme o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo Estatuto da Cidade e da Medida Provisória n. 2220/2001.

Na capital paulista, programas de regularização urbanística e fundiária permitem que famílias não sejam removidas de suas casas. As demarcações das ZEIS -1 no Plano Diretor apontam as regiões que devem ser preferencialmente destinadas à manutenção da população que lá reside, através da regularização fundiária e urbanização.

Com o temor de serem retirados do local, os moradores da Ocupação Viva Jardim Julieta protocolaram em 20/05/2020 Ação de Manutenção de Posse em face do Município de São Paulo¹. Na peça, os autores alegam que apesar da área pertencer ao réu é utilizada como estacionamento para caminhões há vários anos, e por isso foi ocupada pelas famílias - compostas por pessoas carentes, trabalhadores informais, desempregados, endividados, e despejados - que construíram “amarradinhos” de alvenaria e outras construções de uso coletivo.

Apesar de residirem em área ocupada, os autores alegam que nunca sofreram desforço imediato pelo poder público, nem foram notificados nem pela Prefeitura ou Secretária. Mesmo assim, em 25/05/2020, agentes públicos da Guarda Civil Metropolitana, se dirigiram à

¹ Processo número 1025879-32.2020.8.26.0053. 4ª Vara da Fazenda Pública. São Paulo, São Paulo.

Invasão, alegando ser ela recente e acionaram os demais órgãos e Secretarias da Ré. Em 27/05/2020, um encarregado e um inspetor compareceram ao local, quebrando moradias, derrubando casas, ameaçando prender a população local, sem qualquer ordem local. Por ser uma ocupação antiga, os ocupantes não poderiam ser retirados pelo desforço imediato, previsto no Estatuto de Obras, e sim por Oficial de Justiça, Secretarias competentes e deveria ter sido designado destino certo e determinado para que acolhimento das famílias.

No entanto, as decisões que envolvem áreas públicas que tramitam nas Varas da Fazenda, do Tribunal de Justiça de São Paulo, presam pela retirada pacífica da população carente com a garantia de direitos mínimos, como acompanhamento por Oficial de Justiça, Polícia Militar, Secretaria de Habitação, CRAS, caminhões de transporte que auxiliem na retirada de bens. A remoção, se fosse executada dessa forma, seria ilegal, feita com abuso de direito do poder público municipal.

Para agravar a situação, eventual despejo jogaria na rua centenas de pessoas durante a pandemia do Covid-19, colocando em risco a vida dessas famílias. Tal ação privaria os moradores de um mínimo existencial, os levando a correr risco de morte.

A SP Urbanismo, por sua vez, protocolou Ação de Manutenção de Posse em 08/06/2020, alegando ser a proprietária da área, por ser proprietária dos imóveis que se encontram nas quadras 11 e 13, Loteamento Urbanização Fernão Dias, que compõe o Plano de Reurbanização do Tucuruvi, através da aquisição e da desapropriação de terrenos pela EMURB. A SP Urbanismo afirma que populares estão invadindo seus imóveis, passando a ocupar áreas que compõem a Quadra 12, fato que pode ser comprovado pelo fato de a ação de manutenção de posse proposta pelos moradores da Ocupação, recebeu o número 1025879-32.2020.8.26.0053. Alega também que sempre defendeu sua posse contra terceiros. Aponta também que em 15/05/2020 a Guarda Ambiental Municipal se deparou com um grupo de 15 pessoas, que se dispersou, por isso, a equipe resolveu realizar averiguação mais detalhada na área verde e constatou a existência de quantidade de madeiras e de telhas ao solo. Diante de uma provável intenção de invasão aumentou o patrulhamento no local, sendo impedidos de invadir o terreno pela Guarda Ambiental.

Informou que em nova ação realizada em 25/05/2020, a Guarda Municipal em nova patrulha, encontrou dois barracos de madeira, um inacabado sem telhas e outro com uma família dentro com duas crianças menores. Assim, foram realizadas orientações, com oferta de acolhimento para as crianças junto ao Conselho Tutelar. Por não haver acordo, o responsável foi avisado de que seria conduzido ao 73º Distrito Policial. No dia seguinte, a Guarda Municipal voltou ao terreno, localizando um barraco de madeira mobiliado em que

estavam presentes cerca de 20 famílias. Foi verificado que existiam mais duas moradias sendo construídas.

A SP Urbanismo alegou que os imóveis se encontram num complexo de melhorias urbanísticas definido pela Municipalidade de São Paulo para em região, em especial, a PPP Casa de Família, devido à alta probabilidade de esbulho possessório a ser praticada por populares, que se tornará um impeditivo para que os objetivos sejam atingidos e por isso não deve ser tolerado, pois haverá uma inversão dos interesses da Administração Pública, pedindo que a posse dos imóveis seja mantida.

Em 02/03/2021, a juíza de direito Dra. Celina Kiyomi Toyoshima decidiu pela expedição de mandado de reintegração de posse nas especificidades requeridas pela SP Urbanismo, de mandado de imissão de posse e juntada de certidão de oficial de justiça informando acerca do cumprimento parcial do mandado.

Tal decisão, no entanto, viola normativas expedidas no início da pandemia pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo Conselho da Magistratura do Tribunal de Justiça de São Paulo (CSM-TJSP) que estabelecem que todos os atos judiciais não compatíveis com o distanciamento social deveriam ser adiados, dentre eles o cumprimento de despejos e de reintegração de posse.

Em 14 de abril de 2021, o Partido Socialismo e Liberdade, em conjunto com Movimento dos Trabalhadores sem Teto, Partido dos Trabalhadores, Rede Nacional de Advogados Populares, o Centro Popular de Direitos Humanos, dentre outros, protocolou junto ao Supremo Tribunal Federal a ADPF 828- DF com o pedido de suspensão de desocupações coletivas e despejos de pessoas vulneráveis durante a crise sanitária da COVID-19. O Ministro Barroso, em junho de 2021, decidiu favoravelmente à suspensão das desocupações coletivas por seis meses, ou seja, até dezembro de 2021. Após a concessão da medida cautelar, a Lei n. 14.216/2021 foi editada, e determinou a suspensão das ordens de desocupação e despejo até 31/12/2021. No final de 2021, o Ministro prorrogou a proibição de despejos até 31 de março de 2022. Em uma terceira decisão, concedeu prazo até 31 de junho de 2022 e, por fim, estendeu a proibição até 31 de outubro de 2022.

Ao analisar um novo pedido de prorrogação feito por partidos políticos e movimentos sociais, o Ministro Luiz Roberto Barroso decidiu pela não extensão do prazo da ADPF 828, no entanto, determinou um regime de transição para que de forma gradual e escalonada não ocorra uma convulsão social para que seja retomado o cumprimento de reintegrações de posse, mas com a garantia de alternativa digna, adequada e prévia para todas as famílias das ocupações para que a garantia do direito à moradia seja constitucionalmente garantido.

No Regime de Transição, os tribunais estaduais e regionais devem criar Comissões de Conflitos Fundiários para mediação de conflitos relacionados às famílias em ocupações que estão sob decisão judicial que determina o despejo de quem está em ocupações. Elas devem ser permanentes e ser compostas por órgãos públicos municipais, estaduais e federais de habitação, de regularização fundiária, de assistência social, saúde e de proteção de direitos de vulneráveis, Defensoria Pública e Ministério Público, o modelo de referência a ser adotado será o do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. A decisão do STF define que as comissões devem realizar visitas técnicas, audiências de mediação e, em especial, propor a estratégia de retomada da execução de decisões suspensas pela decisão de forma gradual e escalonada.

5 CONCLUSÕES

Um dos pontos capitais em que se alicerça a crença democrática é o valor supremo do indivíduo e seu inalienável direito à liberdade de pensamento e ação, indissociáveis do direito de crítica, resistência e oposição (Barros, 1984, p. 15).

O regime democrático é um regime que se sustenta na constante ação, conquista, vigilância e resistência. Acerca do tema ensina J.J. Gomes Canotilho que “a doutrina refere às iniciativas dos cidadãos como uma nova dimensão da democracia dos cidadãos (Burgerdemokratie)”. E arremata afirmando que “estas iniciativas não tem de estar juridicamente conformadas. Veja-se o exemplo do chamado *small democratic workplace* praticado nas cidades a propósito das crises no desenvolvimento urbanístico (Canotilho, 2003, p. 296).”.

Bem assim é que se coloca como legítima a ação cidadã organizada individual ou coletiva na defesa de direitos fundamentais como é o caso do direito à moradia. E ainda quanto à política urbana e o princípio da não remoção, cabe ao Poder Público não remover pessoas sem a devida justificativa; mas sim mantê-las em suas moradias, tornando o ambiente no qual elas se encontram um local digno.

Ao se analisar os projetos habitacionais que estão sendo implantados em São Paulo, nota-se que, ao mesmo tempo em que a PPP Habitacional permite que sejam destinados recursos públicos para regiões que necessitam de investimento, ela não garante que sejam implementados projetos habitacionais que se baseiem em projetos em processos participativos e nas peculiaridades das famílias envolvidas. Coloca assim, milhares de famílias em situação de insegurança na posse que tem como origem ameaças de remoção sem que seja previsto

atendimento adequado, inclusive pela própria impossibilidade de atendimento pelo programa para a grande parte das famílias que serão removidas pela PPP.

Se por um lado, as terras públicas e os investimentos destinados à PPP representam um auxílio àqueles que podem ser realocados nas novas unidades, a realidade demonstra que a parceria serve a um objetivo oculto de criar frentes para que o mercado imobiliário construa novas unidades para famílias que possuem perfil diferente das que atualmente lá residem ou até mesmo para a utilização diferente da habitacional. A PPP Casa da Família já ameaçou ou removeu apenas em 2019 aproximadamente 5,5 mil famílias que não se enquadram nas faixas de renda do programa ou que não conseguem demonstrar sua renda e sua implementação acelera processos de remoção já existentes.

O Ministério Público de São Paulo confeccionou documento em que defende a remoção e adoção de outras medidas administrativas e judiciais que podem colocar as quase 1000 famílias que se encontram na região das ruas, o que contraria as determinações de saúde no combate à pandemia e da ONU-Habitat. Em agosto de 2020, a Prefeitura pediu o adiamento da reintegração de posse da área, mas em fevereiro de 2021, solicitou novamente a remoção dos moradores. Em nota, afirmou que os moradores foram orientados sobre a desocupação pacífica da área. Ocorre que os moradores que estão na área não possuem recursos para adquirirem unidades habitacionais que serão construídas.

Importa salientar que desde o início da pandemia, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o Conselho da Magistratura do Tribunal de Justiça de São Paulo (CSM-TJSP) estabeleceram normativas que definiram que todos os atos judiciais não compatíveis com o distanciamento social deveriam ser adiados, dentre eles o cumprimento de despejos e de reintegração de posse. Dessa forma, as decisões judiciais que tenham como fundamento a mera análise de titularidade do terreno ignoram o conflito, expõem discrepâncias dentro do Tribunal de Justiça, que prevê o adiamento de atos processuais que não permitam o distanciamento social e ao mesmo tempo, decide no caso concreto pela remoção.

A ausência de formalização do atendimento habitacional definitivo, a não criação do Conselho Gestor de ZEIS, por violarem o Plano Diretor Estratégico Municipal são ilegais. Se o Plano Diretor é a lei responsável pelo planejamento e gestão da cidade, o seu descumprimento pelos gestores municipais e estaduais configuram requisitos para a responsabilização civil desses. Vez que existe nexos causal entre a ação do Poder Público e o dano causado à população da Ocupação Jardim Julieta. O diploma legal municipal não pode ser visto como algo etéreo, meramente programático, e sim como fruto de reflexão de uma

decisão política, que se une aos demais instrumentos e mecanismos de governo para que se possa atingir o bem.

Assim, ao se realizar uma análise histórica, nota-se que a exclusão nas cidades e a proliferação de ocupações irregulares são resultados de políticas governamentais que, de maneira combinada ou isolada, não foram capazes de solucionar a demanda por moradias e que tornaram mais difíceis a produção legal de habitações, que não atingiu a população mais carente. Percebe-se, então, que o cenário de exclusão e de segregação espacial viola o direito à moradia, direito fundamental garantido pela Carta Magna de 1988.

O Direito de não remoção se conecta diretamente a não remoção de famílias vulneráveis, dentre elas as que residem na Ocupação Viva Jardim Julieta, pois reconhece que as pessoas têm direito a permanecer em suas moradias e que eventual remoção só pode ocorrer em circunstâncias específicas, garantida a observância aos direitos fundamentais dos envolvidos. Para tais famílias a não remoção adquire uma relevância ainda maior, pois não possuem recursos para arcar com uma nova moradia ou se adaptar a uma nova localidade. Ressalta-se que a remoção forçada pode levar a uma perda de laços comunitários, emprego, acesso a serviços públicos. O direito de não remoção é fundamental para garantir a proteção dos direitos humanos das famílias vulneráveis e assegurar que todas as pessoas tenham acesso a uma moradia digna e adequada.

O direito à resistência pode ser utilizado como fundamento jurídico que norteia a luta das famílias que residem nas ocupações, pois se refere ao direito de indivíduos e grupos resistirem a ações que ameacem seus direitos fundamentais, dentre eles, o direito à moradia. A Ocupação Viva Jardim Julieta se formou informalmente, por pessoas que não possuem condições financeiras para arcar com os custos de moradia em áreas formais, cenário agravado durante a pandemia do COVID-19. A comunidade enfrenta desafios significativos como a falta de serviços públicos básicos, a violência e a marginalização social.

Dessa forma, a resistência pode ser invocada nas situações em que as autoridades públicas promovem a remoção das comunidades à força, sem fornecer alternativas adequadas de moradia ou compensação. O Estado tem o dever de garantir o respeito aos direitos humanos, em especial, à moradia adequada, à vida e à integridade física. Isso implica que o Poder Público deve encontrar soluções justas e que respeitem os direitos humanos para as situações que envolvem as comunidades carentes, ao invés de recorrer à remoção forçada ou à violência policial.

Nessa seara, a decisão do STF na ADPF 828 de não remover famílias vulneráveis durante a pandemia de COVID-19 implica em uma proteção aos direitos fundamentais à

moradia e à dignidade da pessoa humana, promovendo a busca por soluções negociadas e justas nos conflitos relacionados à moradia. Envolve a segurança e a estabilidade habitacional ao garantir que as famílias mais vulneráveis e, conseqüentemente, mais afetadas pela crise econômica oriunda das medidas sanitárias adotadas a partir de 2020, possam viver com mais tranquilidade. Reforça também que as famílias vulneráveis têm o direito a serem tratadas com dignidade e respeito, pois elas não podem ser removidas sem que sejam oferecidas alternativas adequadas de habitação. O diálogo fortalece a busca por soluções negociadas para conflitos relacionados à moradia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana Rita Vieira. **Função Social da Posse**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2002.
- ALEXY, Rober. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ALEXY, Robert. **Teoria de la argumentacion juridica**. Tradução de Manuel Atienza. 2. ed. Madrid: Centro de Estudios Politicos y Constitucionales, 2007.
- ALFONSIN, Jacques Távora. Breve apontamento sobre a função social da propriedade e da posse urbanas à luz do novo Estatuto da Cidade. *In*: OSÓRIO, Leticia Marques (Org.). **Estatuto da Cidade e Reforma Urbana: Novas perspectivas para as cidades brasileiras**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.
- ALMEIDA, Isadora. **O que é a PPP municipal?** LabCidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.
- ARENDT, Hannah. **Desobediência Civil In Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.
- BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais – O princípio da dignidade da pessoa humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.
- BARROS, Benedicto Ferri de. **O Estado de São Paulo**, 11 fev. 1987.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Universidade de Brasília, 1986.

BURGOS, Marcelo Baumann. Favela, cidade e cidadania e Rio das Pedras. *In*: BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A utopia da comunidade**: Rio das Pedras, uma favela carioca. Rio de Janeiro: Loyola, 2002, p. 22.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2003.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Comentários ao Estatuto da Cidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

DWORKIN, Ronald. **A raposa e o porco-espinho**: justiça e valor. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FLORES, Patrícia; SANTOS, Bernadete. **Comentários ao Estatuto da Cidade**. Rio de Janeiro: AIDE Editora, 2002.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Diretoria de Estatística e Informações. **Metodologia do déficit habitacional e da inequação de domicílios no Brasil**: 2016 - 2019. Belo Horizonte: FJP, 2021, p. 10. Disponível em: https://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/04.03_Relatorio-Metodologia-do-Deficit-Habitacional-e-da-Inadequacao-de-Domicilios-no-Brasil-2016-2019-v-1.0_compressed.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

GARCIA, Maria. Desobediência Civil. **Direito Fundamental**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

GARGARELLA, R. *El derecho de resistência en situaciones de carencia extrema*. *In*: GARGARELLA R. (Org.). **El Derecho a resistir el Derecho**. Buenos Aires: Miño e Dávilla, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre factividade e validade. Tradução de Flávio Beno. 2. ed., vs. I e II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

LIRA, Ricardo Pereira. O Estado social e a regularização fundiária como acesso à moradia. *In*: NEVES, Thiago Ferreira Cardoso. **Direito & Justiça Social**: por uma sociedade mais justa, livre e solidária. São Paulo: Atlas, 2013.

MARQUES, Gabriel Lima; ROGAR, Renata. **O exercício do direito fundamental à moradia**. Disponível em: www.publicadireito.com.br/artigos. Acesso em: 21 mar. 2021.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 14. ed. São Paulo, 1989.

NIGRI, André del. **A divisão do espaço urbano**. Belo Horizonte: Fórum, 2012, p. 160.

PAUPÉRIO, Machado. **O direito Político de Resistência**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

QUARTA VARA DA FAZENDA PÚBLICA. **Processo número 1025879-32.2020.8.26.0053**. São Paulo, São Paulo, 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **O direito fundamental à moradia na constituição**: algumas anotações a respeito de seu contexto, conteúdo e possível eficácia. Rio de Janeiro: Renovar, 2002 (Arquivos de Direitos Humanos, v. 4).

SAULE JUNIOR, Nelson. O Estatuto da Cidade e o Plano Diretor – Possibilidade de uma nova ordem legal urbana justa e democrática. *In*: OSÓRIO, Letícia Marques (Org.). **Estatuto da Cidade e Reforma Urbana**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2002.

SÃO PAULO. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Nota Técnica n. 01/2020**. Núcleo Especializado de Habitação e Urbanismo, 2020.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. **Direito constitucional**: teoria, história e métodos de trabalho. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

SP IMÓVEL. **Qual o valor do metro quadrado dos Apartamentos em São Paulo**. Atualizado em: 15 jul. 2022. Disponível em: <https://www.spimovel.com.br/blog/qual-o-valor-do-metro-quadrado-dos-apartamentos-em-sao-paulo/2816/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

THOREAU, Henry-David. **Desobediência Civil**. São Paulo: Ibrasa, 1964.

**A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO COM TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR:
reflexões necessárias na modernidade**

***THE LEARNING OF EDUCATED WITH BIPOLAR AFFECTIVE DISORDERS:
necessary reflections in modernity***

Flávia Pereira de Araújo

Sarah Gonçalves Barros

Resumo: O presente artigo visa explicar os principais sintomas do Transtorno Afetivo Bipolar, ao fazer uma breve análise histórica, mostrar como era visto e quais as principais modificações sofridas no decorrer do tempo. Destacam-se os três diferentes tipos, que são: Transtorno Bipolar tipo I, Transtorno bipolar tipo II e o Transtorno Bipolar Ciclotímico. São apresentados os principais sintomas de cada um deles e de que maneira podem afetar a vida do indivíduo. Ressalta-se também a influência que a modernidade tem refletido nessa geração, o que pode agravar a manifestação do transtorno e dificultar a vida de quem sofre com ele. Discute-se o papel do professor que recebe, em sua sala de aula, um educando bipolar; que, mesmo na maioria dos casos, não tem a aprendizagem afetada; e, a afetividade ganha grande importância no desenvolvimento do educando, que necessita criar um vínculo benéfico com o professor, para auxiliar seu desenvolvimento geral.

Palavras-chave: transtorno bipolar; modernidade; afetividade; professor; educando.

Abstract: *This article aims to explain the main characteristics of Bipolar Affective Disorder, by making a brief historical analysis, showing how it was seen and what the main changes suffered over time. The three different types stand out, namely: Bipolar Disorder - Type I, Bipolar Disorder - Type II and Bipolar Cyclothymic Disorder. The main characteristics of each of them are presented and how they can affect the individual's life. The influence that modernity has reflected in this generation is also highlighted, which can aggravate the symptoms of bipolar disorder and make life difficult for those who suffer from it. It discusses the role of the teacher who receives, in his classroom, a student diagnosed with bipolar disorder; that, even in most cases, the disorder does not affect learning; and that affectivity gains great importance in the development of the student, who needs to create a beneficial bond with the teacher, to assist in their general development.*

Keywords: bipolar disorder; modernity; affection; teacher; teaching.

1 INTRODUÇÃO

“Vi o que há de melhor e mais terrível nas pessoas e aos poucos aprendi os valores do afeto, da lealdade e de ir até o fim. Conheci os limites da minha mente e do meu coração, e percebi como os dois são frágeis e como, em última análise, são incognoscíveis”
Kay Redfield

O tema central sobre o qual versa essa pesquisa é o relato do processo de aprendizagem do aluno com transtorno afetivo bipolar, uma reflexão necessária na modernidade. Propõe-se abordar os principais sintomas da bipolaridade no contexto escolar, tendo em vista compreender de que forma os alunos, com esse diagnóstico, podem ser afetados; analisar seu comportamento e a forma como aprendem, no âmbito da modernidade, com a sua euforia e aceleração, traços típicos da doença mental.

Nesse aspecto, o objetivo geral deste trabalho é compreender o Transtorno Afetivo Bipolaridade, com ênfase às contribuições do pedagogo para o desenvolvimento da aprendizagem dessas pessoas.

O primeiro tópico aborda o contexto histórico do Transtorno Bipolar apresentando a História da Psiquiatria nesse quesito, desde os tempos da Psicose Maníaco-Depressiva. Destaca-se o diagnóstico para entender como é a realização do mesmo, as características do bipolar, bem como o manejo da medicação estabilizadora do humor. Discute-se como o ritmo acelerado da Modernidade interfere e agrava ainda mais seu quadro eufórico e ansioso. E, percebe-se como a afetividade pode influenciar positivamente no processo escolar do indivíduo diagnosticado com TB.

O segundo tópico relata a influência negativa que a sociedade moderna causa em pessoas com o diagnóstico, os excessos de informações, de utilização de aparelhos tecnológicos, muitas horas de trabalho, estudo e cobranças, que começam logo na fase infantil do indivíduo e que geram conflitos propensos a piorar o estado mental dessas pessoas.

No terceiro tópico salienta-se a aprendizagem do aluno bipolar e a importância do professor nesse processo. Em relação ao processo de aprendizagem desses indivíduos, é necessário que haja uma busca de conhecimento por parte de toda sociedade, também para esses profissionais que estarão lidando diretamente com o bipolar. Instituir diálogos que permitam que os professores de educandos com transtorno bipolar possam melhor compreender e criar planos de ações baseados nas necessidades e potencialidades desses

indivíduos não gera benefícios apenas para suas vidas dentro das paredes escolares, mas para a sociedade em geral.

A metodologia aplicada fora a pesquisa bibliográfica, no sentido de realizar um levantamento das obras pertinentes ao tema, em que foram utilizados os seguintes autores: Lopes (2012); Del-Porto e Del-Porto (2005); DSM-5 (2014); Edler (2017); Estanislau e Bressan (2014); Freud (2010); Tavares e Moreno (2019); Pondé (2019).

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO TRANSTORNO BIPOLAR

No entendimento de Lopes (2012), os diálogos e campanhas sobre a conscientização de transtornos mentais, como, por exemplo, a bipolaridade, surgem em meados do fim do século XX e no início do século XXI. Por mais que, de fato, a visibilidade acerca do transtorno bipolar seja recente, Del-Porto e Del-Porto (2005) salientam que a descoberta das pessoas bipolares possui muito mais tempo do que muitos imaginam.

Os autores (2005) relatam que os primeiros registros em relação à bipolaridade se encontram presentes desde o século I, ainda no tempo da Grécia Antiga, e surgem através de Araeteus da Capadócia, um dos pioneiros da medicina na história da humanidade. Del-Porto e Del-Porto (2005) explicam que, nas traduções das obras de Araeteus da Capadócia, havia menções a um grupo de pessoas com a doença da “mania e melancolia”, cujas características se assemelham as que se conhece hoje como Transtorno Afetivo Bipolar. Para os autores (2005, p. 8),

Araeteus é [...] o mais proeminente representante dos chamados “Ecléticos”, assim chamados porque acolhiam, em sua prática, condutas e conceitos de diferentes escolas. Araeteus celebrou-se pela acurácia de suas descrições, principalmente da mania e da melancolia. Araeteus foi o primeiro autor a explicitamente estabelecer um vínculo entre a mania e a melancolia, concebendo-as como aspectos diferentes da mesma doença. No capítulo V de seu livro, Sobre a Etiologia e Sintomatologia das Doenças Crônicas, Araeteus escreveu: “[...] Penso que a melancolia é o início e, como tal, parte da mania [...] O desenvolvimento da mania é o resultado da piora da melancolia, em vez de se constituir na mudança para uma doença diferente”. Mais explicitamente, escreveu: “[...] Na maioria dos melancólicos a tristeza se torna melhor depois de variados períodos de tempo, e se converte em alegria; os pacientes então desenvolvem o que se chama de mania”. [...] Cumpre notar que Araeteus [...] diferenciou entre a melancolia (doença de causas biológicas) e os estados depressivos consequentes de influências ambientais (a atual depressão reativa).

Dessa forma, ainda segundo Del-Porto e Del-Porto (2005), novas publicações e informações sobre aquilo que se admite atualmente como Transtorno Afetivo Bipolar foram

vistas apenas por volta do século XIX, por meio dos estudos de Jean-Pierre Falret e Jules Baillarger, psiquiatras renomados da época. Em conjunto, os médicos escreveram dois ensaios que até hoje são essenciais para a compreensão da bipolaridade, sendo o primeiro intitulado de ‘*Folie circulaire*’ (Loucura circular) e o segundo ‘*Folie à double forme*’ (Loucura em forma dupla). Ainda sobre os estudos e a importância histórica de Falret e Baillarger, os autores (2005, p. 8) pontuam:

Na verdade, o conceito de Falret difere do de Baillarger, pois leva em conta os “intervalos lúcidos” entre as fases. Assim, mesmo fases de mania e depressão separadas por longos períodos de tempo ainda integrariam o conceito de *folie circulaire*; ao contrário, Baillarger não leva em conta os intervalos, mas apenas as fases que se sucedem imediatamente. Os conceitos franceses de *folie circulaire* e *folie à double forme* rapidamente alcançaram os outros países da Europa, incluindo a Alemanha e outros países de língua alemã.

Lopes (2012) também analisa a história da descoberta do Transtorno Bipolar e conclui que, por mais importante que fossem os estudos e relatos dos médicos psiquiatras Falret e Baillarger, ainda naquele período, eles não conseguiam vincular todos os sintomas da pessoa bipolar como um único transtorno, ou seja, a melancolia e mania (hoje conhecida como bipolaridade) eram vistas como transtornos distintos. O autor (2012, p. 7-8) acrescenta:

Posteriormente, Kraepelin e Weingandt sistematizaram de forma mais organizada o estudo dos estados mistos do TB (Transtorno Bipolar). Para isso, eles dividiram a atividade psíquica em três domínios: afeto, pensamento e atividade motora. Posteriormente, separaram os quadros clínicos em “puros” e “mistos”. Nos estados considerados “puros”, maníacos ou depressivos, os três domínios encontram-se alterados na mesma direção. Na mania típica, por exemplo, há fuga de ideias, exaltação do humor e aumento da atividade motora. Na depressão “pura”, há inibição do pensamento, alentecimento psicomotor e humor triste. Nos estados considerados “mistos”, ao contrário, há alterações em diferentes direções, considerando as áreas do afeto, da atividade e do pensamento.

Na visão de Lopes (2012), a importância da modificação do termo ‘psicose maníaca-depressiva’ para ‘bipolar’ foi discutida pela primeira vez pelo Dr. Gardenswartz, por volta da metade do século XX, em que o médico enfatizava que a palavra bipolar se enquadrava melhor na descrição das características do transtorno por ter o significado de ‘dois polos’, por conta da variação de humor.

Foi então que, em 1980, uma nova guia, do então descrito como a ‘bíblia’ dos psiquiatras, o DSM-III fez a modificação do termo ‘psicose maníaca-depressiva’ para ‘Transtorno Bipolar’, baseando-se no fato de apenas os bipolares tipos I apresentarem sintomas psicóticos. Desde esse momento diversas descobertas foram feitas no campo da

medicina voltadas para os transtornos mentais. Atualmente, o Transtorno Bipolar se encontra presente na quinta edição da obra (DSM-V), em que todos os sintomas, variações e processos de tratamentos estão registrados.

2.1 Diagnóstico e características da pessoa bipolar

Os transtornos de humor estão relacionados aos transtornos psíquicos que afetam a maneira como o cérebro do indivíduo irá se comportar diante de uma situação que afeta seu humor. Ter oscilações de humor durante as situações do dia a dia é algo comum na realidade de todo indivíduo. A partir do momento em que não se consegue restabelecer a ordem do humor novamente, sinais de alerta irão aparecer.

Tavares e Moreno (2019) trazem a definição de humor, ao afirmarem que é um estado afetivo que tem duração mais prolongada que os sentimentos. Os autores afirmam se tratar de uma situação que pode variar conforme as condições em que estiverem os sentimentos. Sobre humor, Tavares e Moreno (2019, p.17) destacam:

[...] O humor é produzido por determinadas regiões do cérebro; é uma função cerebral que, se estiver normal, tende a reagir adequadamente aos estímulos do meio, mas que, se estiver desregulado, pode pender para um estado emocional mantido (positivo ou negativo) ou pode se apresentar hiperreativo (quando reage muito a estímulos negativos ou positivos).

Ainda segundo os autores (2019), os transtornos relacionados ao humor, ao comportamento, enfim, são de origem psiquiátrica e devem ter sua atenção em seus estudos e diagnósticos, para evitar os termos pejorativos que atrapalhem por parte dos pacientes a busca de ajuda no tratamento de suas queixas. Tavares e Moreno (2019, p. 12) explanam:

De qualquer maneira, usar hoje em dia o termo transtorno psiquiátrico parece mais adequado do que dizer transtorno mental, porque cada dia mais tem sido estudado que todos os estados de humor, pensamento e comportamento recorrentes e estereotipados, que pertencem a uma determinada síndrome psiquiátrica, decorrem de um funcionamento anormal do cérebro [...]

Sendo assim, os pesquisadores (2019) apresentam que os transtornos que afetam o humor devem ser classificados como problemas psíquicos que influenciam, além do humor, o comportamento e até os pensamentos. Eles incidem na maneira como a pessoa se sente perante algumas situações. Isso é bem claro em todas as literaturas que se encontra acerca do transtorno bipolar.

Referente ao Transtorno, a primeira informação em que se pensa é a oscilação entre o socialmente qualificado como ‘bom’ e ‘mau’ humor. Entretanto, assim como em diversos tipos de transtornos mentais, como Autismo, TDAH, entre outros, a bipolaridade possui uma série de outras características e, inclusive, níveis diferentes.

O TB apresenta dificuldades em ser diagnosticado e avaliado por ter diversas nuances, dentre elas destaca-se a dificuldade de identificação, já que se trata da maneira como o indivíduo se sente e se porta diante de várias situações. O preconceito imposto pela sociedade sobre todos os transtornos também deve ser levado em conta. É importante ressaltar que o Transtorno Bipolar afeta a vida cotidiana do indivíduo e pode chegar a atrapalhar seus relacionamentos e suas vivências.

Autores que estudam o transtorno e DSM-V trazem algumas classificações dos tipos e quais as maneiras mais comuns deles incidirem na vida da pessoa. Algumas características mais evidentes auxiliam na diferenciação dos tipos de bipolaridade e nas formas de tratamento.

Essa afirmativa é fundamentada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, também conhecido como DSM-V (2014). Analisando as informações desse Guia, que norteia todas as informações pertinentes ao transtorno bipolar, são identificados inicialmente 3 níveis diferentes para este mesmo transtorno, sendo eles: o Transtorno Bipolar tipo I, o Transtorno Bipolar tipo II e o Ciclotimia. Sobre as segmentações, no DSM-V (2014, p. 123) salienta-se:

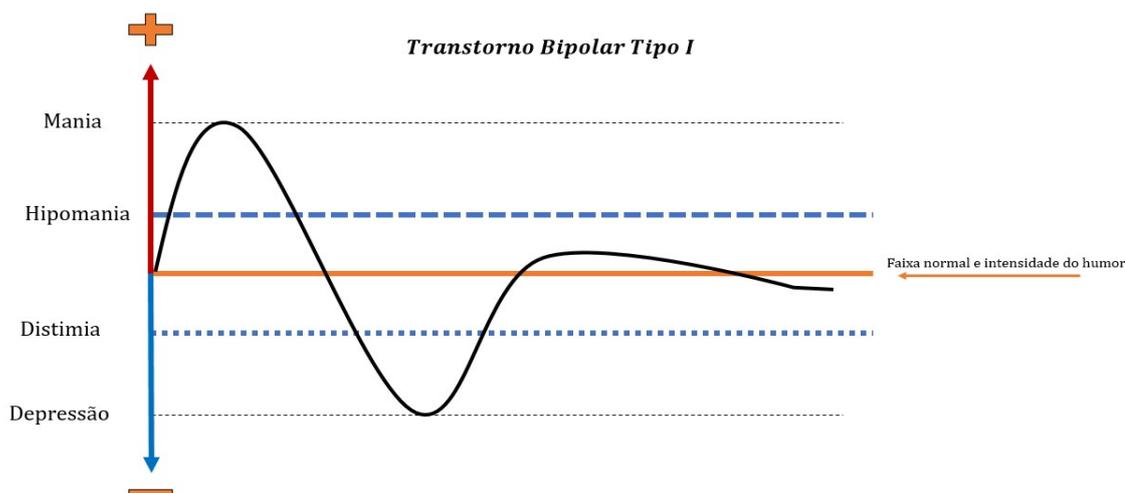
O transtorno bipolar e transtornos relacionados são separados dos transtornos depressivos no DSM-5 e colocados entre os capítulos sobre transtornos do espectro da esquizofrenia e outros transtornos psicóticos e transtornos depressivos em virtude do reconhecimento de seu lugar como uma ponte entre as duas classes diagnósticas em termos de sintomatologia, história familiar e genética. Os diagnósticos inclusos neste capítulo são transtorno bipolar tipo I, transtorno bipolar tipo II, transtorno ciclotímico [...].

O Transtorno Bipolar tipo I se difere por maior frequência dos períodos de mania, ou seja, sentimentos exorbitados de euforia, raiva, felicidade, grandeza e ausência de sono. Alguns dos sintomas também se assemelham à hiperatividade e psicose. Para que seja diagnosticado o tipo I da bipolaridade, os sintomas devem estar presentes por mais de uma semana. Em casos mais frequentes, pode haver também alternâncias entre sentimentos de depressão. Em relação aos sintomas, no DSM-V (2014, p. 127), explica-se:

A característica essencial de um episódio maníaco é um período distinto de humor anormal e persistentemente elevado, expansivo ou irritável e aumento persistente da atividade ou da energia, com duração de pelo menos uma semana e presente na maior parte do dia, quase todos os dias (ou qualquer duração, se a hospitalização se fizer necessária), acompanhado por pelo menos três sintomas adicionais do Critério B. Se o humor é irritável em vez de elevado ou expansivo, pelo menos quatro sintomas do Critério B devem estar presentes.

Com bases nos estudos de Moreno, Moreno e Ratzke (2005), o quadro de mania é descrito por afetar o humor e as funções vegetativas como o sono, cognição, psicomotricidade e nível de energia. Nesses aspectos de interferência é que o transtorno bipolar pode vir a atrapalhar a parte cognitiva do indivíduo, porém, em nenhum outro aspecto, o transtorno apresenta prejuízos ao desenvolvimento cognitivo.

Gráfico 1 – Transtorno bipolar tipo 1



Fonte: Moreno, R. A.; Moreno, D. H., 2009. Adaptado pela autora.

Observa-se no Gráfico 1 que os quadros de mania também podem estar associados a quadros de depressão. De acordo com as definições apresentadas, o período de crise, para ser considerado critério de definição, deve ser constante pelo período de uma semana ou, caso ocorra internação, pode ser definido em menos tempo.

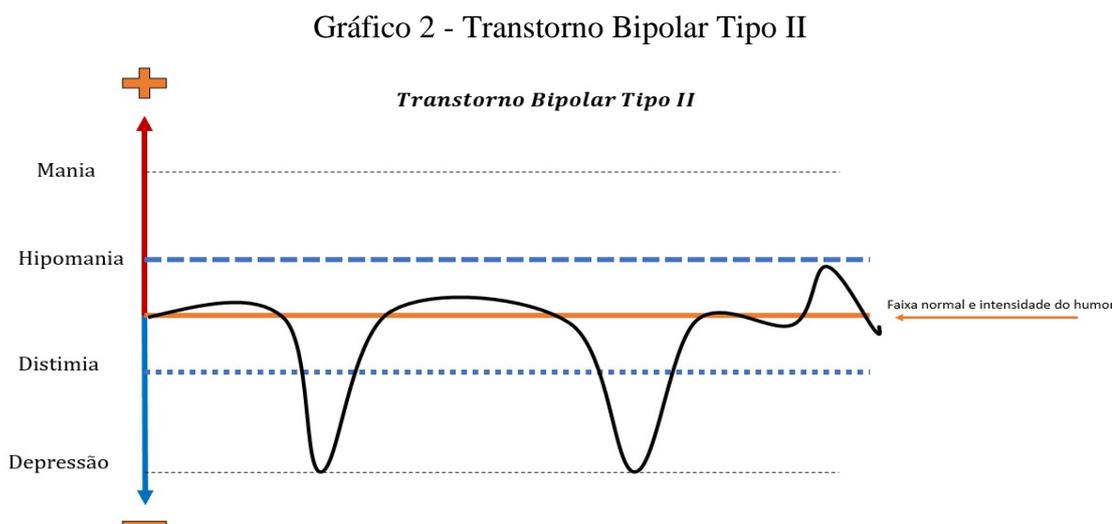
Outras características que podem ser percebidas na fase da mania, conforme Moreno, Moreno e Ratzke (2005 p. 41), são: grandiosidade, necessidade diminuída de sono, pressão para falar, fuga das ideias ou pensamentos correndo, distratibilidade, aumento da atividade dirigida a objetos ou agitação psicomotora.

Já no Transtorno Bipolar tipo II, os sentimentos prevalentes são os hipomaníacos e depressivos, porém tendem a serem menos intensos do que no tipo 1 e, por conta disso, não interferem tanto nas atividades diárias das pessoas com este nível de doença. É marcado

também pela impulsividade, excesso de iniciativa e impaciência. Sobre o diagnóstico, no DSM-V (2014, p. 135), ressalta-se:

O transtorno bipolar tipo II caracteriza-se por um curso clínico de episódios de humor recorrentes, consistindo em um ou mais episódios depressivos maiores (Critérios A-C em “Episódio Depressivo Maior”) e pelo menos um episódio hipomaníaco (Critérios A-F em “Episódio Hipomaníaco”). O episódio depressivo maior deve ter duração de pelo menos duas semanas, e o hipomaníaco de, no mínimo, quatro dias, para que sejam satisfeitos os critérios diagnósticos. Durante o(s) episódio(s) de humor, a quantidade necessária de sintomas deve estar presente na maior parte do dia, quase todos os dias, além de os sintomas representarem uma mudança notável do comportamento e do funcionamento habituais. A presença de um episódio maníaco durante o curso da doença exclui o diagnóstico de transtorno bipolar tipo II (Critério B em “Transtorno Bipolar tipo II”).

No transtorno Bipolar tipo II ocorrem episódios depressivos e pelo menos um episódio de hipomania, conforme o gráfico 2.

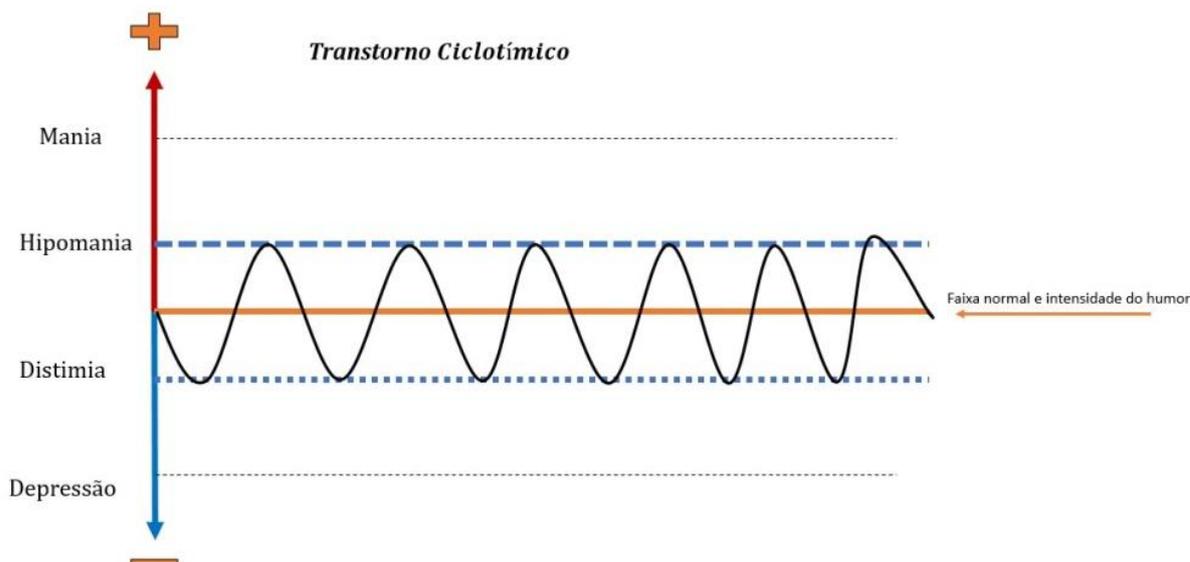


Fonte: Moreno, R. A.; Moreno, D. H., 2009. Adaptado pela autora.

A hipomania é um estado semelhante à mania, porém mais leve e tende a apresentar constantes oscilações de humor entre euforia e irritabilidade. Moreno, Moreno e Ratzke (2005) destacam outras características como: hiperatividade; tagarelice; diminuição da necessidade de sono; aumento da sociabilidade; atividade física; iniciativa; atividades prazerosas; libido e sexo; e, impaciência. Os autores ainda afirmam que os prejuízos aos pacientes não são tão significativos quanto a mania, que não apresentam sintomas psicóticos e não requerem intervenção hospitalar.

O Transtorno Ciclotímico já é considerado como a variação mais leve dentre os anteriores e o principal sentimento que oscila nesse nível é a depressão. No Gráfico 3, é possível observar a oscilação do humor.

Gráfico 3 - Transtorno Ciclotímico



Fonte: Moreno, R. A.; Moreno, D. H., 2009. Adaptado pela autora.

Para se diagnosticar nessa classificação, o paciente deve apresentar o sintoma por no mínimo 2 anos. Em muitas situações, as pessoas com Transtorno Ciclotímico acabam sendo diagnosticadas apenas como depressivas e isso faz com que seu processo de tratamento não seja tão eficaz. No que diz respeito à variação, no DSM-V (2014, p. 140), relata-se:

O transtorno ciclotímico tem como característica essencial a cronicidade e a oscilação do humor, envolvendo vários períodos de sintomas hipomaníacos e períodos de sintomas depressivos distintos entre si (Critério A). Os sintomas hipomaníacos têm número, gravidade, abrangência ou duração insuficientes para preencher a todos os critérios de um episódio hipomaníaco; e os sintomas depressivos têm número, gravidade, abrangência ou duração insuficientes para preencher a todos os critérios de um episódio depressivo maior. Durante o período inicial de dois anos (um ano para crianças e adolescentes), os sintomas precisam ser persistentes (presentes na maioria dos dias) e qualquer intervalo sem sintomas não pode durar mais do que dois meses (Critério B). O diagnóstico de transtorno ciclotímico é feito somente quando os critérios para episódio depressivo maior, maníaco ou hipomaníaco nunca foram satisfeitos (Critério C).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais reforça que cada nível merece um tratamento e cuidado específico, porém dá liberdade para que o médico use a conduta que se encaixa melhor para o paciente, estando sempre de acordo com o nível do transtorno. As medicações mais frequentes são ansiolíticos, antidepressivos, antipsicóticos e

estabilizantes de humor. Com frequência, também são recomendadas sessões de terapia com psicólogos. Vale destacar que a bipolaridade não tem cura, mas, com o tratamento adequado e o diagnóstico precoce, a pessoa bipolar pode ter uma vida perfeitamente normal.

Observados os tipos e suas características, percebe-se o quanto elas se assemelham e podem gerar dificuldades em serem diferenciadas. Muitas características podem variar e se assemelhar. Moreno, Moreno e Ratzke (2005) afirmam que, apesar de os instrumentos diagnósticos separarem as características e, conseqüentemente, os tipos de bipolaridade, realizar isso, na prática, é de grande dificuldade. Os autores (2005, p. 41-42) expressam:

[...] Embora os instrumentos diagnósticos separem hipomania, mania e estados mistos, muitas vezes é difícil discriminá-los de forma confiável. O paciente bipolar I comumente exibe um curso que flutua entre esses episódios em uma progressão que em alguns momentos parece ordenada, e em outros, caótica. Na prática clínica, o grau de incapacitação e as alterações de comportamento, como agressividade, agitação, psicose, falta de crítica, e da capacidade de julgamento da realidade, além dos comprometimentos sociais e ocupacionais chamam a atenção e levam à intervenção médica [...]

Sendo assim, Moreno, Moreno e Ratzke (2005) apontam as dificuldades e mostram a necessidade do acompanhamento e interferência no tratamento para serem percebidas as características e entrar com as devidas intervenções.

3 A MODERNIDADE E A INTENSIFICAÇÃO DOS SINTOMAS BIPOLARES

Na concepção de Edler (2017), vive-se atualmente em tempos compulsivos. Esse termo se relaciona com a velocidade e voracidade dos sentimentos oriundos da modernidade, como por exemplo, o desejo de possuir cada vez mais, a necessidade de estar sempre no topo, o medo constante de ser excluído socialmente, entre outros.

Esse período mencionado pela autora (2017) vem se mantendo já por algumas décadas, começando com a globalização da industrialização no início do século XX. Nesse momento, inicia-se o fim de um modelo secular de família e sociedade, dando o pontapé para uma corrida rumo à competitividade social, que hoje envolve o mundo todo. Edler (2017) frisa que, por mais que a modernidade tenha trazido muitas conquistas, como por exemplo, um papel novo e maior para a mulher na sociedade, essas grandes mudanças acarretam também certos prejuízos. Para a autora (2017, p. 10),

Nos primeiros anos do século XXI, a tecnologia e comunicação expandiram-se numa velocidade antes impensável. Na civilização pós-industrial em que vivemos, a velocidade própria à máquina invadiu nossas vidas, impondo extrema aceleração na maneira de viver e de pensar. A aceleração deixou-nos mais ativos, ágeis, abertos a inúmeras possibilidades, sim. Mas qualquer mudança significativa traz consequências externas e internas.

Os estudos de Pondé (2019), de alguma maneira, corroboram as ideias de Edler (2017) em relação direta com a crítica à modernidade, período esse titulado juntamente com Bauman como modernidade líquida. Segundo Pondé (2019), vive-se em um meio extremamente capitalista e isso faz com que tudo perca seu valor de certa forma. A cada dia surge um novo modelo de carro, de celular, de moda e, até mesmo, de posicionamentos sociais. O mesmo vincula essa situação com a modernidade líquida e explica que o “sentimento bipolar” surge nesse contexto a partir dessa necessidade de estar cada vez mais dentro das tendências, dos diálogos e do consumismo. O autor (2019, p. 146) define:

[...] Essa duplicidade é sua bipolaridade. Quando, de manhã ela acorda bem. É iluminista, acredita no progresso, na ciência, na democracia, no avanço dos direitos e da justiça e do capitalismo consciente. Quando acorda melancólica, não acredita em nada disso, e se afunda no mal-estar romântico. E, por consequência, faz crítica de si mesma. Isso é a modernidade bipolar [...].

Desse modo, os conceitos e pensamentos de Pondé (2019) e Edler (2017) induzem a refletir que a modernidade líquida e esses tempos de compulsão acarretam à população sentimentos bipolares, que causam danos em todos os aspectos de suas vidas. A partir dessa reflexão, questiona-se: considerando que as mudanças oriundas da modernidade causam alterações nos sentimentos de pessoas socialmente consideradas “normais”, será que os diagnosticados como bipolares também irão sofrer com estes sentimentos, tendo ainda seus sintomas agravados nesse contexto? Do ponto de vista de Edler (2017, p. 11),

[...] Os quadros compulsivos, de uma maneira geral, cresceram, assim como as depressões, o esvaziamento do sujeito quanto ao seu desejo, a perplexidade diante da vida, a ausência de expectativas, a desesperança e o tédio, como uma imersão num grande vazio. Aumentaram também os quadros extremos de violência do sujeito contra si próprio e contra o outro, o masoquismo e as expressões de destrutividade.

Dessa forma, a autora (2017) contribui para uma melhor compreensão sobre a realidade atual das pessoas bipolares, afirmando assim que a modernidade acarreta a intensificação dos sintomas e características do Transtorno de Bipolaridade. A necessidade de dialogar e buscar respostas para compreender os riscos desse período de liquidez na sociedade se tornou vital.

De acordo com Biernath (2016), o mal do século XXI são as doenças e transtornos mentais, como por exemplo, a depressão, ansiedade, bipolaridade, dentre outras. Cada vez mais, são vistas pessoas exaustas, vivendo dia após dia com medo do sentimento de exclusão, de serem abandonadas e cair no esquecimento. Edler (2017) convida à reflexão sobre o real papel do ser humano em prol de questionar as inquisições recebidas com a modernidade, para que assim se possa pensar em maneiras de diminuir os danos para quem possui o transtorno ou até mesmo se encontre com esses sentimentos em suas vidas. Conforme a autora (2017, p. 155),

Uma última palavra se dirige ao leitor nessa caminhada. Qual é o efeito – em cada um de nós – dos tempos compulsivos em que vivemos? [...] É sempre possível parar um momento, olhar, repensar o dia a dia, rever posições e girar o timão do barco em outra direção, tentando escapar do efeito rebanho que insiste em lançar todos nós no mesmo rumo.

Pensar no papel de cada um como ser humano é fundamental. Parar um momento é necessário, bem como refletir sobre como se vive e quais os efeitos que as ações trazem à pessoa e ao próximo. Abordar essa temática nunca foi tão essencial quanto nos tempos atuais. É preciso criar diálogos que contribuam para gerar mais criticidade nas pessoas, em prol da sociedade em geral.

4 A APRENDIZAGEM DO ALUNO BIPOLAR E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NESSE PROCESSO

Essa modernidade líquida destacada tem influenciado também a vida de todas as crianças, que estão diariamente conectadas, seja por necessidade escolar ou até por lazer. Um mundo cheio de informações, que vai gerando vários sentimentos de angústia, de incapacidade, irá facilmente trazer consequências negativas para a vida de qualquer educando, principalmente daqueles com bipolaridade.

Compreendendo a origem, as características e os agravos que cercam a vida das pessoas com Transtorno Bipolar, faz-se necessário compreender melhor seu processo de aprendizagem para refletir em relação às limitações e possibilidades desses indivíduos, bem como dialogar sobre como os professores poderão contribuir para o desenvolvimento positivo destas pessoas.

Brum, Zeni e Tramontina (2011) corroboram a ideia de que o período que mais influencia a vida das crianças, adolescentes e adultos é aquele vivido nas instituições de ensino, com o processo de aprendizagem. As autoras relatam que esse momento é marcado pela superação das dificuldades seguido pela própria evolução. Entretanto, é importante frisar que, para cada indivíduo, o processo de evolução da aprendizagem é diferente e muitos possuem certos pontos que agravam ainda mais as dificuldades. Brum, Zeni e Tramontina (2011, p. 195) explicitam:

O período escolar é um dos tantos momentos importantes para o desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento até a idade adulta. Deste modo, qualquer situação de cunho emocional poderá tornar-se um fator agravante no processo de aprendizagem. Além disso, os transtornos psiquiátricos evolutivos tendem a agravar quando associados aos conflitos escolares.

No entendimento das autoras (2011), quando se fala em dificuldades no processo de aprendizagem, grande parcela da comunidade escolar (professores, funcionários da escola, familiares e bairro) pensa diretamente nas dificuldades de escrita e leitura, ou até mesmo em transtornos mais discutidos socialmente como Autismo, Síndrome de Down e TDAH. Brum, Zeni e Tramontina (2011) ressaltam que, em poucos casos, as pessoas bipolares e os sentimentos bipolares são considerados como algo que prejudica diretamente a aprendizagem, não por serem mais “leves” ou raros, mas por não receberem visibilidade durante a vida nas instituições de ensino.

Essa visão apresentada pelas autoras pode ser compreendida diante do fato de que, na maioria dos casos de pessoas com o transtorno bipolar, a cognição não é diretamente afetada e os estudos mostram que as maiores consequências causadas na vida desse indivíduo estarão presentes em relações sociais, afetivas e até mesmo financeiras.

Porém, diante da atual realidade, em que o modernismo tem gerado grandes conflitos emocionais por trazer consequências para a vida cotidiana, como diminuição do sono, excesso de informações e acessos em mídias e redes sociais e essa constante cobrança de estar sempre conectado, essas intervenções associadas ao transtorno bipolar poderão sim causar prejuízos no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Esse é um assunto que precisa ser discutido e levado ao conhecimento dos profissionais que trabalham diretamente com alunos que apresentem o transtorno.

Compreendendo a série de dificuldades apresentadas por um educando bipolar e seus sentimentos, é essencial e urgente refletir sobre a importância do trabalho da comunidade escolar não apenas para a mudança de realidade do indivíduo bipolar, mas também por toda

sociedade ao seu redor. Nesse processo, a figura-chave é o professor, profissional responsável pela mediação de conhecimentos e por iniciar a criticidade em cada um.

Todo processo de aprendizagem perpassa por um profissional da educação, que estará diretamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo, tendo influência sobre este processo e a obrigação de conhecer, para de fato auxiliar. Assim como é necessário em outros transtornos, perante o Transtorno Bipolar a intervenção de um profissional da educação capacitado fará diferença, pois as questões emocionais interferem no desenvolvimento. Nesse sentido, entende-se que o prejuízo que pode ser causado no aprendizado de um aluno Bipolar não está necessariamente ligado ao transtorno, mas sim na maneira como ele será mais afetado diante das informações e até evoluções da sociedade como já aponta a modernidade.

Para Libâneo (2012), essa relação entre professor e aluno é a base do processo de aprendizagem na escola, que norteia o professor para que o mesmo consiga obter êxito no seu objetivo: ensinar.

Na psicanálise, a transferência é um fenômeno que ocorre na relação entre o paciente e o terapeuta. Quando os desejos do paciente são renovados, com a repetição dos padrões da infância, a imagem dos pais e de seus substitutos será transferida para o analista como os sentimentos, desejos, impressões (Kupfer, 2007).

Ribeiro (2014, p. 25) relata que “o próprio Freud constatou que o fenômeno da transferência poderia ser observado em diversas relações estabelecidas no decorrer de suas vidas”. Trata-se de um fenômeno constante que acontece em todas as relações, sejam amorosas, profissionais e educacionais. Na relação educacional, o aluno se direciona para a figura do professor e passa a vê-lo como um mestre que sabe como direcioná-lo e ensiná-lo.

Na relação professor-aluno, a transferência faz com que o aluno se volte para a imagem do professor. Portanto, na escola, o professor é como um analista, independentemente de seu comportamento, pode despertar o aluno para transcender a emoção que ele tem consciência. “E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (Kupfer, 2007, p. 88).

Ao levar a discussão sobre o desenvolvimento da pessoa com Transtorno Bipolar para a área cognitiva, é importante destacar a importância da afetividade nesse processo. Já foi destacado que, raramente, o Transtorno Bipolar estará ligado à dificuldade de aprendizagem, mas que a dificuldade de relacionamento desse indivíduo pode prejudicar seu processo de aprendizagem. Assim, é necessário trazer para a discussão do presente artigo a visão de Wallon (1975) e a maneira como ele mostra que a afetividade influencia no processo de aprendizagem. De acordo com o autor (1975, p. 164; 165; 167),

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras [...] Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal [...] Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente.

Wallon (1975) demonstra que o meio irá afetar as condições biológicas, o que pode ser entendido que a maneira como esse indivíduo é tratado, recebido e compreendido irá influenciar diretamente nas suas evoluções. Para o aluno com Transtorno Bipolar não será diferente, pelo contrário, como o transtorno mexe intimamente com as emoções, a maneira como o meio o trata e o recebe causará grande impacto. Dessa forma, é de grande importância que o professor, que está trabalhando com esse aluno, tenha a sensibilidade de conhecer o TB, conhecer seu aluno e usar positivamente a afetividade, criando vínculos afetivos que irão influenciar de maneira positiva o aluno.

Mahoney e Almeida (2005) fazem uma análise sobre a teoria de Wallon e destacam alguns pontos relevantes na maneira como ele visualiza a teoria do desenvolvimento. Em suas observações, percebe-se que conhecer o aluno é um ponto importante nesse processo, daí a finalidade da afetividade, que é se afetar pelo outro, criar vínculos. As autoras (2005) destacam que conhecer a teoria do desenvolvimento dele fará com que o professor enriqueça o processo de ensino aprendizagem de seu aluno, já que na referida teoria, Wallon trabalha com as etapas de evolução, demonstrando em cada uma delas como se dá o desenvolvimento cognitivo. Mahoney e Almeida (2005, p. 15) ressaltam:

Daí a importância de o professor encarar a teoria como um conjunto sistematizado de proposições hipotéticas a serem constantemente testadas, verificadas no confronto com os resultados do processo ensino-aprendizagem do aluno, na situação concreta de sala de aula. Assim, ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto que cabe ao profissional da educação é a necessidade de se enxergar também como pesquisador, criando diálogos baseados em suas experiências com seus colegas de profissão, para que, a partir daí, surjam trocas de informações que podem ser vistas como ganhos, tanto para os professores como para os próprios alunos. É essencial que o professor, que trabalha com o aluno bipolar e com qualquer outro educando, seja um adepto da equidade; que consiga enxergar as dificuldades e possibilidades destes alunos, fazendo com

que eles se desenvolvam da melhor forma possível, e que, por fim, possa contribuir de forma positiva na sociedade na qual vive.

4.1 Intervenções pedagógicas para alunos com Transtorno Bipolar

Conhecer as teorias, conhecer o aluno, fica claro que estes dois fatores são fundamentais no processo de aprendizagem, inclusive aquele diagnosticado com Transtorno Bipolar. O apoio da família e do profissional de educação que estiver trabalhando diretamente com esse indivíduo deve buscar esses fatores. A influência do meio pode interferir no desenvolvimento cognitivo e, dessa forma, mesmo o transtorno bipolar, que não apresenta interferência no aprendizado, se não tiver o apoio correto e o suporte positivo, pode gerar uma dificuldade de aprendizagem, se afetado de maneira negativa. Do mesmo modo que se esse afetar for positivo, as possibilidades de maior desenvolvimento cognitivo serão melhores. Sendo assim, pode-se entender o quanto a afetividade irá influenciar no processo ensino-aprendizagem do aluno diagnosticado com o Transtorno Bipolar.

Ao ser diagnosticado com o TB, o indivíduo necessita ter o acompanhamento de médicos especialistas em transtornos, como psiquiatras e psicólogos, que irão nortear seus tratamentos e terapias, em busca de um equilíbrio e melhoria da qualidade de vida. Nas pesquisas aparecem que a oscilação no tratamento pode acontecer em todos os casos, sendo necessária uma grande ajuda por parte de todos que estão envolvidos nesse processo. Entende-se que, mesmo quando acontecerem as crises, é preciso retomar o tratamento e não desistir, acreditando não ser mais possível a melhora.

Admoestam Estanislau e Bressan (2014, p. 149):

Em algumas situações ao se perceber que a criança voltou a apresentar mudanças de humor meses depois de um período estável, é possível que as pessoas fiquem frustradas e questionem o tratamento medicamentoso. Nesses momentos, é importante compreender que as ciclagens podem acontecer mesmo com o melhor tratamento disponível. Nesses casos, encorajar a família a manter a adesão ao tratamento é a melhor conduta na busca por um novo período de estabilidade.

Como destacam os autores (2014), manter a confiança no tratamento e sempre que necessário recomeçar é muito importante, pois as crises e as instabilidades certamente irão acontecer e todos que cercam a vida desse indivíduo devem estar preparados a ajudar quando isso ocorrer.

No caso do ambiente escolar, não seria diferente. Como já apresentado aqui, uma boa relação do professor com esse aluno e também com sua família é fundamental nesse processo. Deve-se manter sempre o diálogo; buscar conhecer e entender o que está se passando na vida desse aluno; e, evitar, nos momentos de crise, o enfrentamento direto à pessoa, por mais difícil que possa parecer.

Para conseguir lidar com as possíveis adversidades que uma pessoa com Transtorno Bipolar possa ter, é imprescindível que se conheça sobre o transtorno, de modo que nenhum profissional que faça parte da vida desse indivíduo pode ser indiferente ao que acontece com ele, principalmente o professor. É primordial conhecer o que envolve o transtorno, como lidar com as crises, conhecer o aluno para tentar identificar possíveis gatilhos e ter a sabedoria de conduzir uma situação caso, de fato, a crise aconteça. Empatia e cuidado são fatores fundamentais nesse processo de aproximação, bem como conhecer a pessoa com quem você está trabalhando e entender que aquele aluno precisa de uma atenção especial no trato e no cuidado.

Como foi discutido aqui, as dificuldades de aprendizado quase não são presentes nas pessoas diagnosticadas com o TB, portanto, as intervenções pedagógicas são de cunho mais afetivo e não cognitivo. Mas, nos casos em que a falta de atenção gerada pelo transtorno interferir no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, é importante fazer adequações das atividades, buscar uma maneira de enaltecer as qualidades do educando, melhorar sua autoestima e evitar assim o desconforto e a frustração.

Estanislau e Bressan (2014) enfatizam a importância da mediação do professor, pois ele é o espelho da turma, e deve evitar rótulos; ter sabedoria e conhecimento para conduzir situações, que possam gerar desconforto; e, saber se aproximar e passar confiança para que seu aluno possa se sentir seguro e assim alcançar os objetivos de aprendizagem. De acordo com os autores (2014, p. 150-151),

Os transtornos de humor mais estudados são a depressão e o transtorno bipolar. Embora bastante reconhecidos em adultos, sua identificação em crianças e adolescentes apresenta uma série de obstáculos [...]. Porém com o crescente conhecimento nessa área, sabe-se hoje que esses transtornos podem ser adequadamente diagnosticados e tratados de forma eficaz. Além disso, quanto mais cedo isso acontece, melhores são os resultados na vida familiar, social e escolar da pessoa. Nesse contexto, a conscientização de professores sobre o TB pode ser de grande auxílio na trajetória de vida de seus alunos em risco.

Dessa maneira, Estanislau e Bressan (2014) reafirmam a importância da preparação do professor, seu conhecimento sobre o transtorno, sua dedicação para conhecer e saber como

agir e lidar com seu educando, o que fará diferença na maneira como esse indivíduo será recebido e acolhido na escola. Tanto quanto o tratamento precoce, as terapias e demais cuidados clínicos, o professor também tem grande influência no bem-estar desse indivíduo que, por conta do transtorno, já enfrenta muitos desafios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tende a iniciar uma discussão de grande importância para a sociedade atual. Com as mudanças nos hábitos e costumes gerados com a sociedade moderna, os transtornos de humor tendem a ganhar cada vez mais espaço na vida das pessoas, e tudo que cresce na sociedade também chega até o ambiente escolar. Diante disso, conhecer o transtorno bipolar é de grande relevância na formação dos profissionais da educação, para que estejam preparados para receber seus educandos diagnosticados e terem condições de agir de forma adequada em qualquer situação.

É também urgente alertar a sociedade sobre o ritmo frenético em que se vive na Modernidade. O despertador colado ao ouvido, logo com o raiar do sol pela manhã, sem horário para dormir a noite, virando madrugadas em frente às telas de *smartphones* e computadores, para realizar trabalhos intermináveis ou estender as comunicações virtuais indefinidamente, tudo isso, essa euforia social por si só, já agrava não apenas o quadro acelerado e ansioso dos bipolares, mas torna a vida do homem moderno, em geral, uma roleta russa alucinada, capaz de arruinar a saúde mental de qualquer indivíduo.

Este ritmo acelerado da vida moderna tem gerado consequências negativas e que necessitam estar em constantes discussões, pois tudo que afeta a vida da sociedade, incide na vida escolar. Os profissionais da educação, além de vivenciarem na pele os reflexos desta modernidade, com suas cargas de trabalho cada vez mais afetadas, também terão os reflexos nos seus alunos, que fazem parte dessa geração totalmente introduzida na sociedade moderna.

Essas condições incidem também na rotina das salas de aulas, cabendo aos professores essa preparação para ter discernimento e orientação ao conduzir o aprendizado, a convivência, enfim, todo o desenvolvimento de seu aluno. Deve-se deixar para trás ideologias ultrapassadas, carregadas de preconceitos e compreender, com o apoio da ciência, da pesquisa e do estudo, o que de fato é o Transtorno Bipolar e de que maneira pode afetar a vida do indivíduo diagnosticado com ele, para que seu papel de mediador possa acontecer, orientando e auxiliando em seu desenvolvimento global. Dessa maneira, entende-se que há grandes

discussões a serem realizadas de maneira que os indivíduos diagnosticados com transtornos, como a bipolaridade, possam ter melhorias na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5. ed. Dados eletrônicos. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BIERNATH, André. **Uma epidemia de depressão**. 2016. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/bem-estar/uma-epidemia-de-depressao/>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRUM, L. A.; ZENI, C. P.; TRAMONTINA, S. Aprendizagem e Transtorno Bipolar: Reflexões psicopedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 28, p. 194-200, 2011.
- DEL-PORTO, J. A.; DEL-PORTO, K. O. História da caracterização nosológica do Transtorno Bipolar. **Rev. Psiq. Clín.**, 2005.
- EDLER, Sandra. **Tempos compulsivos**. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2017.
- ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FREUD, S. Explicações, Aplicações e Orientações. In: FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos (1932-1936)**. v. XXII, Rio de Janeiro: Imago, 2010. p. 92-106.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, Frederico Lacerda. **Transtorno Bipolar do Humor na atualidade: resultados preliminares de um centro especializado em transtornos afetivos**. 62 f. Monografia (Bacharelado em Medicina) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina da Bahia, Salvador, 2012.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, jun. 2005.
- MORENO, Ricardo Alberto; MORENO, Doris Hupfeld (Orgs.). **Da psicose maníaco-depressiva ao espectro bipolar**. 2. ed. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MORENO, Ricardo Alberto; MORENO, Doris Hupfeld; RATZKE, Roberto. Diagnóstico, tratamento e prevenção da mania e da hipomania no transtorno bipolar. **Rev. Psiq. Clín.** v. 32, supl 1, p. 39-48, 2005.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Como aprendi a pensar**. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Contribuição da Psicanálise para a Educação: A Transferência na relação professor/aluno. **Psicol. Educ.**, n. 39, dez. 2014.

TAVARES, Diego Freitas; MORENO, Ricardo Alberto. **Depressão e transtorno bipolar: a complexidade das doenças afetivas**. São Paulo: Segmento Farma, 2019.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL

Daniele Lopes Oliveira

Denise Lopes Monteiro

Heloisy Lopes Oliveira

Augusto Cesar Malta Laudares Moreira

Stephânia de Oliveira Laudares Moreira

Paulo César Moreira

1 INTRODUÇÃO

Existe uma grande preocupação com a qualidade da educação escolar, e muito tem se falado sobre o que pode ser feito para sanar alguns problemas existentes, principalmente na rede pública de ensino, onde a quantidade de alunos e a qualidade do ensino são inversamente proporcionais.

Discute-se os setores responsáveis pelo fracasso escolar, os recursos disponibilizados pelo Estado, os investimentos, a heterogeneidade dos alunos, a formação dos professores e profissionais da educação, de modo a tentar nomear algum destes fatores como causa do fracasso escolar.

Assim, o Estado, tem elencado meios, para que os cidadãos se apropriem da educação de forma a tornar as pessoas responsáveis pelo sucesso ou insucesso escolar, resguardando o Estado de qualquer fracasso. Para isso, o Estado promoveu a Gestão Democrática Escolar, proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) que vem propondo um novo pensar sobre a educação e a gestão escolar. Afinal o que importa não é apenas nomear o fator, ou os problemas do fracasso escolar, mas, sanar, superar o fracasso que tem sido a educação no Brasil. Dentro deste contexto, questiona-se: o que é Gestão Democrática. Quem são os envolvidos na Gestão Democrática Escolar. Como acontece a Gestão Democrática Escolar. Será a Gestão Democrática Escolar eficiente. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivos: apresentar informações sobre como aconteceu a Gestão Democrática Escolar no Brasil; identificar o que é Gestão Democrática; entender como a Gestão Democrática Escolar no Brasil acontece; compreender a importância da Gestão Democrática Escolar no Brasil e sua relevância social, econômica, política e operacional; comparar a Gestão tradicional Escolar com a Gestão Democrática Escolar no Brasil.

A pesquisa visa esclarecer e reforçar a importância e eficácia da Gestão Democrática Escolar no Brasil, evidenciando como esse tipo de gestão é elaborada, praticada e planejada nas instituições de ensino no Brasil. A escolha deste tema se deve ao fato de que a Gestão Democrática vem crescendo e se desenvolvendo nos dias atuais e sabemos que essa gestão ainda pouco difundida se comparada à gestão tradicional em que somente um profissional tem o controle: “o diretor(a)”.

Nosso desejo é clarificar os benefícios que essa gestão traz para as Instituições de ensino e informar, desmistificar o fato de que a Gestão Democrática Escolar não pode acontecer em todas as instituições de ensino no Brasil, seja privada ou pública. Como foi possível comprovar em nosso estágio de gestão, a escola escolhida é particular, e aplica a Gestão Democrática Escolar.

A Gestão Democrática Escolar no Brasil tem o poder e a responsabilidade de envolver e trazer para dentro da escola a comunidade local e escolar. De modo que todos venham a ser coparticipantes e responsáveis pelas decisões tomadas junto a direção da escola. A pesquisa vem, então, abrir o foco sobre Gestão Escolar para um novo pensar a educação, visando sempre a melhoria da qualidade do ensino, sendo que a comunidade local e escolar, que detêm maior conhecimento sobre as necessidades vivenciadas, tem poder de decisão sobre e como as ações serão efetivadas para essa melhoria.

A Gestão Democrática é de grande contribuição para aqueles que saibam atuar no ambiente educacional, formando pessoas e contribuindo para o desenvolvimento profissional pessoal e no convívio com a família. Enfim, a educação responsável e com ideais acaba enriquecendo o indivíduo.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo foram, inicialmente, a revisão bibliográfica em que foram realizadas pesquisas em livros, fontes infométricas, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Legislações afins, palestras, vídeos, artigos científicos e diversos materiais publicados, a fim de embasar nossa pesquisa bibliográfica, que visa aprofundar, fundamentar e incorporar o que é pertinente ao tema: Gestão Escolar e Gestão democrática e Gestão Educacional no Brasil.

2 MARCO SITUACIONAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Quando se fala da educação no contexto da sociedade atual, devemos compreender a sociedade nesses dias. Freire (2009) assevera que a Gestão Democrática Escolar acontece pela

necessidade de reinventar a autonomia dos povos, que devido à crise econômica mundial, a crise do capitalismo, denominada de golpe dos bancos e das grandes corporações que menosprezam qualquer gesto democrático para ampliar a sua acumulação desenfreada abalou a educação e a saúde, que sacrificaram milhões de empregos para garantir a acumulação dos Estados Modernos.

Para Ferreira (2013), esta teoria do governo sobrecarregado, citada por alguns autores, tem como fatores determinantes: o crescimento exponencial do sistema educativo, a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade individual, social e cultural, restrições orçamentais decorrentes da crise econômica, e as disfunções burocráticas do aparelho administrativo do Estado. Esta crise econômica tornou conveniente a Gestão Democrática Escolar, para dar rumo aos recursos da educação, que se encontrava deteriorada. A ideia de crise, na maioria das vezes, está relacionada a algo negativo, mas, pode ser favorável se nos dermos conta de que nossas ações e opções podem alterar o momento presente.

Segundo Cortella (2012), nem toda evolução é sinal de progresso e nem toda mudança é sinal de fracasso. Para isso é necessária uma Gestão estratégica que olhe o passado e observe o que precisa ser cuidado, guardado e preservado.

E é neste contexto que acontece a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que vem normatizar o sistema Educacional Brasileiro de modo a superar as dificuldades do Sistema Educacional Brasileiro em sua heterogeneidade de pessoas, culturas, fazeres e comunidades contidas na instituição escolar (Brasil, 2013).

2.1 Gestão Escolar e Gestão Democrática Escolar

Os significados encontrados no Dicionário Houaiss (2009) para a palavra Gestão: do *latim gestione*: ato de gerir, gerência, administração, direção. Para a palavra Democracia: gr. *démokratía*, de dêmos 'povo' + *kratía* 'força, poder': Governo em que o povo exerce a soberania.

Segundo Freire (2009), o termo *Gestão Democrática Escolar* nos remete imediatamente à ideia de estudos relacionados à administração escolar, ou a como administrar uma escola de forma democrática. Acredita-se, que a falta de compreensão ou a compreensão de modo literal de gestão escolar seja uma das maiores dificuldades dos gestores-diretores. Que ao compreender de forma literal, tendem a minimizar e subestimar os aspectos da gestão escolar.

Para Luck (2011), Gestão Escolar se constitui num paradigma diferente de administração. Discutindo a informação da autora, Gestão envolve o planejamento, a organização e o trabalho com pessoas, bem como recursos relativos aos objetivos. Logo, Gestão Democrática Escolar consiste na Gestão Escolar de forma participativa da comunidade.

Como descrito por Soares (2012) “a Gestão Escolar está focada nas atividades do espaço escolar, são elas de responsabilidade do gestor escolar, diretor da escola ou equipe de coordenadores da escola”.

Rangel (2011) assevera que a Gestão Escolar não é algo novo. A gestão escolar já existia, quando a educação acontecia de forma disseminada e indiferenciada, como uma “vigilância discreta”.

A partir da Idade Média, a gestão assumiu a forma de controle, fiscalização e, até de “coerção expressa”, assumindo também, com a divisão técnica do trabalho, uma identificação de base positivista que traçou e definiu os seus contornos e deu suporte a suas práticas.

Com base no comentário da autora, podemos perceber que com os tempos, o gestor tem aperfeiçoado o seu trabalho com base nas exigências da sociedade e da situação. Mas ainda se encontra aquém da demanda.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação regulariza o sistema Educacional Brasileiro e é baseada no princípio do direito universal à Educação para todos, a atual LDB Lei n. 9394, de 1996. Ela foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Segundo a Lei n. 9394 de 1996, art. 14, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Art. 15 afirma que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 2013).

Sob a ótica de Soares (2012), na Gestão Escolar tradicional, há a centralização de poder, de tomada de decisões, centrada no diretor ou na equipe diretiva da escola. Enquanto na Gestão Democrática Escolar as decisões envolvem todos tenham oportunidade de

participar e contribuir a partir de seu potencial. Logo, há uma descentralização do poder. Assim, a Gestão Democrática Escolar tem a participação da comunidade escolar e local, na tomada de decisões, no trabalho para concretização dos objetivos propostos.

No entendimento de Luck (2012), a democratização da Gestão Escolar implica em compreender a cultura da escola e dos seus processos, definir os caminhos que a escola vai tomar para a construção de sua autonomia. Para isso é necessária a compreensão dos processos culturais na escola, comunidade local e escolar, valores, princípios, atitudes, comportamentos, história e cultura.

Na perspectiva da qualidade de ensino, ela amplia a relação entre a comunidade escolar e a local, para que a escola cumpra melhor o seu papel. De acordo com a afirmação da autora, podemos entender que Gestão Democrática Escolar consiste em dar ouvidos à comunidade escolar e local, a fim de conhecer as necessidades e os caminhos para a autonomia da escola. Visando o desenvolvimento da comunidade local e escolar, assim como da sociedade.

Para Libâneo (2004), a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

O modelo de Gestão Democrática tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos, processos e a construção conjunta do ambiente de trabalho. Ferreira (2013) aduz que a Gestão Democrática Escolar ou Gestão Participativa é uma gestão compartilhada, na qual educadores buscarão, com movimentos sociais, por uma educação de qualidade e democrática.

Juntamente com os profissionais da escola, os alunos, os pais de alunos e a comunidade fora da escola, se unem com o propósito de elencar e alavancar a educação. Conforme o autor supracitado, entendemos que a busca por melhorias na educação é uma preocupação de todos. Assim, a participação é imprescindível para que a escola desempenhe o seu papel de forma qualificada e socialmente relevante.

Libâneo (2004) pontua que, do ponto de vista organizacional, a GDEB é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhorias de aprendizagem dos alunos. É um princípio que rege o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe.

Buscando sempre a interação, o consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. E por outro lado, a participação implica o modo de fazer, a coordenação, a cobrança dos trabalhos e o cumprimento das responsabilidades compartilhadas conforme a divisão de tarefas e o alto grau de profissionalismo de todos. Com base no autor supracitado, não há lugar para centralizar poder, nem para fazer prevalecer os interesses de um sobre os demais.

Na Gestão Democrática Escolar importa o bem comum, o que é de interesse de todos. Para Soares (2012), a organização do Conselho Escolar se estabelece a partir da necessidade de consolidar a construção da autonomia da escola, para o fortalecimento da educação e a mobilização para a Gestão Democrática.

A participação destes conselhos contribui no processo de construção da cidadania emancipatória, o que requer autoridade, participação, criação coletiva dos níveis de decisão e combate à burocracia hierárquica. Assim, são instituídos os Conselhos Escolares compostos por pais de alunos, estudantes e professores, e demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Sendo que cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas para a eleição dos membros do conselho.

Conforme a explanação infere-se que a participação de todos é imprescindível para o sucesso escolar, já que para a criação do conselho escolar é necessária a participação da comunidade escolar, que elenca as necessidades e define como a escola deve atuar de acordo com o projeto político pedagógico.

A escolha dos representantes do Conselho Escolar cabe aos parlamentares competentes, influenciados por movimentos sociais organizados da comunidade (Luck, 2012). Os representantes devem estar munidos de disponibilidade, responsabilidade, compromisso e efetiva participação, devem saber ouvir, dialogar e aceitar decisões determinadas pela maioria. Devem ser pessoas engajadas em resolver os problemas sociais e escolares daquela comunidade.

De acordo com as informações citadas pela autora, para a escolha dos representantes do Conselho Escolar, cada participante deve se autoavaliar e discernir se tem o perfil, as condições necessárias para ser atuante. Pois não é suficiente estar presente, mas deve fazer a diferença, no sentido de estar atento as discussões e compreender as implicações das decisões a serem tomadas.

A fim de mobilizar as pessoas para o compromisso por melhorias para a escola, é preciso saber ouvir, saber dialogar, ter postura ativa, visando o bem coletivo e a melhoria da escola, na qualidade dos processos desenvolvidos e sempre prevalecendo a decisão da maioria.

Luck (2012) explana que, através da consolidação dos Conselhos Escolares, se realiza o Projeto Político Pedagógico, com propostas a curto, médio e longo prazo. Deste modo, o Conselho Escolar deve participar da Gestão Administrativa, Pedagógica e Financeira da Escola, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino.

Soares (2012) afirma que os integrantes do colegiado, comunidade escolar (direção, funcionários, professores, alunos e pais) e local (sociedade civil e entidades ligadas ao projeto da escola) compõem os Conselhos Escolares. Sua composição tem certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e alunos e cada escola tem autonomia organizar este momento.

Nas palavras de Libâneo (2004), o diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e técnicos administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

Marastoni (2012) relata que o diretor é quem irá promover o envolvimento das pessoas. É a peça que irá criar a cultura da Gestão Democrática Escolar. O Gestor é o profissional que planeja, coordena e supervisiona as ações e eventos do processo ensino-aprendizagem visando mudanças necessárias, para o pleno desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para o exercício consciente da cidadania e na sua qualificação para o trabalho.

Com base nos autores supracitados Libâneo (2004) e Marastoni (2012), o gestor diretor é ainda o personagem principal de todo o processo de gestão. Mas, não de forma centralizadora. Na Gestão Democrática Escolar o gestor tem papel de organizar, ser estratégico, envolver todos no processo, planejando, dinamizando e supervisionando as ações a serem realizadas, de modo a efetivação do processo de melhorias.

No pensamento de Marastoni (2012), o Gestor deve ouvir o que estão dizendo, promover reuniões periódicas para mensurar os perdas e ganhos. Nessas reflexões, o Gestor Escolar não se isenta, mas participa e analisa as variáveis que interferem em todo o processo. Para promover ações intencionais, com fins ao processo de ensino aprendizagem.

De acordo com a afirmação da autora, a Gestão Democrática Escolar supõe a transparência de processos e de atos. De caráter aberto, não deve haver lugar para interesses pessoais, o bem comum deve se sobrepor ao ganho individual. Na opinião de Luck (2011), o Gestor tem o papel de desmistificar o burocrático e o tornar real. Para isso o gestor deve ir além do conhecimento das partes específicas, deve conhecer o funcionamento e a interação das partes coordenadamente.

As soluções dos problemas da escola estão dentro da própria escola. Cada escola tem suas características próprias, que devem ser respeitadas e é a partir dessas características que surgirão soluções e essas se transformarão em ações. Não há solução única para todas as escolas.

Conforme a explanação da autora, o Gestor deve ser estratégico, sabendo adaptar planejamentos de acordo com a realidade da escola em que trabalha. Preparar uma equipe capaz de desenvolver os projetos estabelecidos com dinamismo, desenvolver projetos respeitando as culturas encontradas na escola e sensível para perceber o que deve ser reforçado e o que deve ser retirado.

2.2 Dilemas da Gestão Democrática Escolar no Brasil

Ferreira (2013) afirma que a administração escolar se configura, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. Ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamento. Na concepção de Marastoni (2012), o Diretor que trabalha na Gestão Democrática Escolar é menos administrador e mais governante.

Deve-se compreender que a responsabilidade continua sobre o diretor, mas neste tipo de gestão, o diretor atua delegando funções e supervisionando a realização das ações e garantindo a eficácia delas.

Na perspectiva de Soares (2012), quando se fala em Gestão Escolar, devemos lembrar que nem sempre as grades curriculares de formação do curso de Pedagogia contemplam o estudo de gestão escolar. Assim, muitos profissionais obtinham conhecimento sobre gestão escolar na prática, sem nenhuma preparação, nem conhecimento prévio. Nem mesmo os diretores estavam prontos, aptos para esta realidade, muitas vezes quando empossado, o diretor ainda concebia a gestão como simples administração.

Marastoni (2012) refere que a Gestão Democrática ainda não é uma realidade total no Brasil, por mais que esteja legalmente proposta na LDB, muitos dos gestores ainda não compreendem e não atuam de forma vinculada aos processos e aos colegiados. Hoje ainda temos profissionais que estão entrando na gestão democrática sem o devido entendimento, com uma visão ainda de administração e não de gestão. Com base nas afirmações das autoras acima, quando surge a proposta de Gestão Democrática Escolar, os diretores tem que se adequar e investigar um novo modo de fazer gestão.

Para este trabalho, não cabe um profissional engessado, conformado aos velhos moldes da Gestão Tradicional. E assim, cabe ao Diretor-Gestor, observar o que deve ser preservado, o que está superado, e o que deve ser inovado, buscando melhorias para o ensino-aprendizagem. O diretor precisa repensar sua prática, por mais que tenha anos e anos de prática em gestão.

Soares (2013) declara que o pedagogo, na função de gestor, deverá agir e interferir com a finalidade de propagar e melhorar a cultura e o clima organizacional, a fim de garantir os melhores resultados em uma instituição. Pois, o gestor tem como principal atribuição gerenciar práticas administrativas, conciliando-as com os processos pedagógicos desenvolvidos na instituição.

De acordo com Soares (2012), o gestor deve utilizar os desafios para estimular a criatividade, mobilizando recursos para transformar a escola num espaço onde todos possam construir conhecimentos, a fim de exercer papel de cidadão, sendo crítico e reflexivo. O gestor é tão importante no processo de formação do aluno quanto o professor, pois as condições físicas e metodológicas dependem muito do gestor.

Luck (2012) afirma que a proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação se expande, criando um empoderamento pessoal de todos.

Luck (2012) frisa que, em contextos descentralizados, a consciência das comunidades sobre a importância da educação para a formação de suas crianças e jovens aumenta e que a geração de recursos locais para a manutenção de escolas e seu sistema constituem-se em componentes fortes de criação de um senso de responsabilidade. Assim, a construção da autonomia da gestão escolar passa pelo desenvolvimento de atitudes, assim como pelo reforço sistemático de várias estratégias.

Conforme a autora acima, infere-se que, numa escola com GDEB, a consciência dos participantes é alargada, no sentido de se tornarem aptos para discernir situações para tomada de decisões com propriedade, refletindo sobre o que é de fato melhoria na educação. Segundo Marastoni (2012), o gestor deve ser inovador, agente de ideias novas, desde mudanças sutis até profundas, que facilitam a realização dos objetivos previstos no planejamento.

O Gestor é um catalizador e formador de opinião, capaz de inspirar confiança, estimular e orientar inovações e mudanças consideradas necessárias. Ele deve ser reflexivo, criativo e suficientemente preparado, abrindo possibilidades de diálogo para o fortalecimento da democracia.

Cortella (2012) salienta que o gestor tem a missão de liderar, inspirar as pessoas, motivar ideias e projetos e, sobretudo, mobilizar as pessoas a se envolverem com responsabilidade, com o propósito de não estagnar, visionando quando é momento de inovar. Assim, o gestor é o responsável por abrir as portas da escola para a comunidade escolar e buscar meios de integração, compreendendo que para uma liderança estratégica não há lugar para intransigência, o gestor deve ser flexível.

Com base nos autores Marastoni (2012) e Cortella (2012), parte do diretor a iniciativa de trazer para perto a comunidade escolar. O diretor competente e preparado não pode se intimidar, nem paralisar em meio às dificuldades encontradas, deve buscar meios de vencê-las junto à comunidade escolar. Sendo assim, a melhor maneira de proceder é consolidar a integração comunidade escolar e escola.

Soares (2012) assegura que uma boa gestão é baseada em profissionalismo e modernização da gestão escolar, democratização e humanização da escola. Assim, a formação dos gestores é imprescindível, capacitando para o planejamento, a criatividade e a inovação, sempre avaliando o que está sendo feito, planejar, executar e avaliar. A democratização da gestão escolar deve pressupor também a inclusão, a qualidade da aprendizagem e o respeito à diversidade dos alunos. É necessário promover condições de inclusão a todos que têm sua cidadania negada.

A escola é um termômetro da sociedade, que cultiva valores aprendidos na família e trazidos para a escola. Valores humanos não podem ser menosprezados e nem banalizados, para não distanciar os seres humanos do princípio da moralidade e da ética.

A formação dos gestores é de suma importância para que se tornem sensíveis para perceber as necessidades da sociedade, seja com a inclusão escolar e que não seja apenas abrindo vagas, mas propiciando condições de aprendizado, assim como a valorização do respeito, resgatando a solidariedade e a humanidade, em tempos em que o ser humano parece tão descartável.

Segundo Ferreira (2013), a luta pela qualidade social não pode estar descolada de lutas mais amplas pela equidade, em um país margeado por desigualdades sociais tão gritantes, implica pensar a democratização da escola e da sociedade. A democratização da escola se tornará real quando a sociedade tiver voz e buscar por uma democracia genuína, que valoriza o bem comum, a cultura e a diversidade, promoverá pouco a pouco a busca pela democracia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões verificam-se diferenças entre Gestão Escolar tradicional e Gestão Democrática Escolar, já que na primeira acontece de modo centralizado. O diretor (gestor) toma as decisões de forma centralizada, sem participação, é o único responsável por toda a gestão e todos os demais são expectadores do processo. Enquanto que na Gestão Democrática Escolar, a participação é a maior característica do processo, todos participam, há a descentralização do poder, coletividade e transparência nas ações são as palavras de ordem para esta gestão.

Assim, a Gestão Democrática Escolar propõe superar as dificuldades e fomentar a educação, envolvendo a comunidade. Os participantes na gestão democrática são da comunidade local e comunidade escolar, que constituem o conselho escolar: pais de alunos, alunos, professores e profissionais da educação e o diretor ou equipe diretiva.

O diretor tem o papel de planejar e envolver a comunidade escolar nas ações da escola. A Gestão Democrática Escolar se consolida com a participação da comunidade, compondo o Conselho Escolar, desempenhando funções consultivas (conselhos), deliberativas (com poder de decisão), normativas (propondo normas) e fiscalizadoras (examinando os processos).

O gestor desempenha a função de “governante”, delegando funções, planejando ações, e sempre integrando a comunidade escolar, buscando melhorias na qualidade da educação, de modo que essa descentralização do poder promova a autonomia da escola e dos indivíduos envolvidos no processo, permitindo a construção da cidadania e o desenvolvimento dos participantes, contribuindo na elaboração de propostas de trabalho da escola, assim como no projeto político pedagógico, por meio da conscientização e participação da comunidade escolar, estabelecendo o Conselho Escolar, trabalhando junto ao gestor escolar, ou equipe diretiva da escola.

Na Gestão Democrática Escolar no Brasil, o bem coletivo prevalece ao ganho individual. Não há lugar para interesses pessoais, o que é levado em conta é o interesse coletivo. O gestor é o responsável maior, age de forma estratégica a fim de garantir a participação da comunidade escolar e prepara equipe para desenvolver projetos estabelecidos com dinamismo. Assim, o gestor tem a função de integrar cada um dos participantes neste processo de busca de melhorias para a escola. Para isso deve se preparar, buscar atualização e manter o foco nas necessidades da sociedade, de modo que a realização do seu trabalho venha sempre suprir as necessidades da mesma. Afinal, a Escola tem função de atuar, intervir, colaborar na construção da sociedade, planejar, escolher os caminhos, para que a Educação

seja de qualidade e desenvolva o senso de responsabilidade em cada um dos participantes. De modo que escola e comunidade se ajudem simultaneamente. A gestão deve atuar construindo cidadania, humanidade, consciência crítica, e promovendo o desenvolvimento intelectual, econômico e social por meio de ideias e condutas novas, que visam o sucesso de todos.

Pode-se afirmar que a otimização na gestão a torna mais eficiente e responsável, pois as decisões tomadas na Gestão Democrática Escolar são resultado das necessidades elencadas e decididas pela comunidade, com o propósito de sanar as problemáticas existentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 maio 2013.
- CORTELLA, M. S. Gestão, Liderança e Ética. *In: Seminário de Gestão Estratégica e Liderança* - Palestra no Superior Tribunal Militar (STM), 18 maio 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KNj69XWxOnA>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, W. (Org.). **Gestão Democrática: Reflexões e Práticas do/no Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. 7º Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública** - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- LUCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Série: Cadernos de Gestão.
- LUCK, H. Material audiovisual: Liderar, Transformar, Educar. *In: Palestra Gestão Escolar* - Fundação Lemann, 03 fev. 2011. Disponível em: www.fundacaolemann.org.br/videos/video/gestao_escolar_liderar_transformar_educar_heloisa_luck_. Acesso em: 10 maio 2013.
- MARASTONI, J. **Material audiovisual:** A importância da Gestão Democrática para as escolas. Em entrevista ao canal Gestão Educacional, 12 jun. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H6NtSgULmB8>. Acesso em: 20 abr. 2013.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão e Gestão na Escola Conceitos e Práticas de Mediação**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia Científica**: Educação a Distância. Universidade Tiradentes (UNIT). Núcleo de Educação a Distância. Aracaju, SE: UNIT, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, D. A. O. **Educação e Trabalho**: Educação a Distância. Universidade Tiradentes (UNIT). Núcleo de Educação a Distância. Aracaju, SE: UNIT, 2013. p. 98; 144.

SOARES, D. A. O. **Gestão Escolar**: Educação a Distância. Universidade Tiradentes (UNIT). Núcleo de Educação a Distância. Aracaju, SE: UNIT, 2012.

**A INCLUSÃO E O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: um caminho para a inclusão social**

***INCLUSION AND DIGITAL LITERACY IN YOUTH AND
ADULT EDUCATION: a path to social inclusion***

João Victor Freitas de Jesus

Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa

Resumo: Tendo em vista que, nos últimos anos, a exclusão digital tornou-se cada vez mais proeminente, o estudo em questão partiu do interesse em analisar os prejuízos enfrentados pelo público da *Educação de Jovens e Adultos*, principalmente, no processo de ensino aprendizagem, pois ao procurar uma unidade escolar, este público, de maneira geral, está buscando melhores condições de vida e diante do cenário tecnológico, muitas vezes, as escolas não os preparam adequadamente para o mercado de trabalho. Sendo assim, objetiva-se compreender a importância da inclusão e letramento digital no acesso as informações e facilidades trazidas pelo uso das tecnologias. Trazer metodologias educacionais para o uso das tecnologias reduz a exclusão social através do uso digital. Este trabalho é baseado em pesquisas bibliográficas dos seguintes teóricos: Pierre Lévy (1999), Angela B. Kleima (1995), Rafael Cunha (2016), Rita Gurgel (2016), Paulo Freire (1997), Magda Soares (2005), dentre outros autores que tratam sobre a *Educação de Jovens e Adultos*, a *inclusão digital*, o *letramento digital* e a *exclusão social*, além de fatores que devem ser levados em consideração para a elaboração de políticas de combate à exclusão digital. Conclui-se que a necessidade de engajamento político por parte dos profissionais de educação na luta pela democratização da internet é eminente e urgentemente precisa ser repensada, além das mudanças na visão dos profissionais da educação, bem como as novas práticas educativas para o uso das tecnologias, pois através dessas práticas, o sujeito se tornará protagonista de sua aprendizagem, o que possibilitará autonomia para mudar sua realidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; inclusão digital; exclusão social; letramento digital.

Abstract: *Given that in recent years, the digital divide has become increasingly prominent. The study in question started from the interest in analyzing the losses faced by the public of Youth and Adult Education, mainly, in the teaching-learning process, because when looking for a school unit, this public, in general, is looking for better living conditions and in the face of the technological scenario, schools often do not adequately prepare them for the job market. Therefore, the objective is to understand the importance of inclusion and digital literacy in accessing information and facilities brought about by the use of technologies. Bring educational methodologies to the use of technologies in addition to reducing social exclusion through digital use. This work is based on bibliographic research of the following theorists: Pierre Lévy (1999), Angela B. Kleima (1995), Rafael Cunha (2016), Rita Gurgel (2016), Paulo Freire (1997), Magda Soares (2005), among others. other authors who deal with Youth and Adult Education, digital inclusion, digital literacy and social exclusion, in addition to factors that must be taken into account for the elaboration of policies to combat*

digital exclusion. It is concluded that the need for political engagement on the part of education professionals in the fight for the democratization of the internet is imminent and urgent to be rethought, in addition to changes in the vision of education professionals, and new educational practices for the use of technologies, as through these practices, the subject will become the protagonist of his learning, which will enable autonomy to change his reality.

Keywords: *Youth and Adult Education; Digital Information and Communication Technologies; digital inclusion; social exclusion; digital literacy.*

1 INTRODUÇÃO

“Toda nova tecnologia cria seus excluídos”

Pierre Lévy

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) transformaram a vida contemporânea. Elas mudam drasticamente a forma como as relações sociais e profissionais ocorrem e se desenvolvem na vida cotidiana. Muitos novos recursos são lançados em prazos cada vez menores. Um grande número de ferramentas é fornecido. Nos dias de hoje, as pessoas que vivem à margem da sociedade informatizada experimentam maiores dificuldades e até mesmo se sentem impedidas de realizar algumas tarefas que foram facilitadas pelo uso de novos serviços baseados em tecnologia. Vivemos em uma época em que a exclusão digital tem um impacto enorme na vida dessas pessoas, que não usam essas tecnologias por inúmeros motivos. Um exemplo comum ocorre ao tentar conseguir uma vaga de emprego, para a qual é necessário o conhecimento mínimo de informática.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade formada por educandos que não conseguiram concluir a formação escolar na idade certa, este processo acontece lentamente e precisa de maior atenção, pois os integrantes desse grupo já são excluídos socialmente por não saberem ler e escrever e com o advento das tecnologias, tornam-se também, excluídos digitalmente.

Desta forma, duas novas categorias de pessoas foram então criadas, os chamamos incluídos digitais e os excluídos digitais. Portanto, ações são necessárias para alcançarem a inclusão digital dessas pessoas e o letramento no âmbito digital se faz necessário, pois o indivíduo, ao se letrar digitalmente, é capaz de utilizar, pesquisar, compartilhar e criar conteúdo usando recursos digitais que temos atualmente na internet. Desse modo, torna-se essencial a inclusão dos conhecimentos técnicos da tecnologia na vida das pessoas, deve ser

feita por meio de estratégias sócio-políticas, mas principalmente na ação escolar, porque o objetivo é preparar os alunos para atuarem na sociedade.

Assim, as práticas de inclusão digital contribuirão para o desenvolvimento da inteligência coletiva, além de favorecer a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, proporcionando igualdade de condições, para que eles encontrem novas oportunidades de carreira, resultando em aumento da renda salarial e maiores oportunidades de trabalho e interação social. Foram abordados autores que tratam da inclusão digital, exclusão digital e o letramento digital na educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Relação entre inclusão e letramento no âmbito digital

Considere-se a questão do letramento, que busca verificar o que exatamente mudou com as novas práticas de leitura, possibilitadas pelos computadores conectados à Internet. O termo alfabetização é recente, justamente pela necessidade de olhar para o estado de quem sabe ler e escrever, ao contrário das preocupações anteriores, que focavam apenas no estado ou condição de letramento. Esta necessidade surge do reconhecimento de que não é apenas necessário saber ler e escrever, mas também saber usar a leitura e a escrita de forma eficaz em resposta às necessidades sociais.

Na mesma linha de raciocínio, Kleiman (1995, p. 19) argumenta que “podemos definir alfabetização hoje como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como um sistema de signos e como um objetivo específico”. Dos computadores e até mesmo da Internet vieram novos elementos para se pensar a alfabetização, reorientando a forma de olhar para esse novo conceito, pois não apenas indica uma nova forma de estar em sociedade, mas também traz a linguagem escrita para o cotidiano das crianças e adolescentes como nas escolas.

Nessa perspectiva, Soares (2005, p. 47) explica que alfabetização e letramento são dois atos distintos, mas indissociáveis, pois a alfabetização se realiza idealmente por meio do letramento, ou seja, no contexto da prática social da leitura e da escrita. Tornar-se alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. Isso inclui, no contexto atual, o uso da escrita que caracteriza a entrada dos computadores conectados à Internet na vida das pessoas, incluindo o letramento

digital. Afinal, não importa a escola, as mudanças que essas novas formas de comunicação digital estão trazendo para o nosso dia a dia não podem mais ser ignoradas.

No contexto atual, os processos interacionais passam a incluir novas formas de conhecimento estratégico ou esquemas de trabalho com as tecnologias no cotidiano e a capacidade de leitura/produção de textos típicos da era multimídia e informacional. Ou seja, para além dos textos impressos, da exigência de saber ler criticamente, recuperar e processar informação existe agora a necessidade, entre outras coisas, de saber lidar com imagens e representações gráficas.

A apropriação do termo exclusão social por políticas públicas é uma prática muito comum no Brasil e em vários países. Alguns autores, como Robert Castel (1997), consideram altamente problemática a apropriação política do termo. Mônica Ferreira (2002) discute o uso do termo exclusão social nas políticas públicas a partir das abordagens propostas por Castel (1997).

O uso da noção de exclusão, no âmbito das políticas públicas, permite a adesão à políticas que tratam os problemas sociais como adendos, e também como fatalidades decorrente da hegemonia das leis econômicas e dos ditames do capital financeiro (fora dos quais se estaria excluído do mundo “globalizado”). Permite, portanto, tratar a exclusão como 'resíduo necessário', ainda que não desejável, das necessárias leis do mercado e da competitividade do mundo “globalizado”. Efeitos múltiplos que podem ser mitigados através de múltiplas ações (Ferreira, 2002. p. 6).

Diante dos estudos, percebe-se que diversas ações desenvolvidas em programas de inclusão digital e os discursos políticos que as endossam aberta e inequivocamente configuram uma situação que se acredita ser capaz de minimizar as mazelas sociais das pessoas. Em geral, porém, são programas e ações propostas isoladamente, desvinculadas de outras políticas públicas e sem considerar a complexidade dos processos que as comunidades vivenciam. Ferreira (2002), ao analisar o uso do termo exclusão nas políticas públicas, também argumenta que ele é tratado de forma fragmentada e autônoma. Existem conflitos atuais em torno de cada questão. Essa forma de abordagem desloca a atenção das tensões que ocorrem no interior do processo de produção capitalista para a luta por políticas sociais compensatórias (Ribeiro, 1999, p. 46), e desloca o tratamento das questões sociais da esfera política para o campo técnico, apenas requerem "especialistas" na área para lidar com suas resoluções.

3 INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um caminho para a humanização

A *Inclusão Digital* e a *Inclusão Social* estão relacionadas. Na Educação de Jovens e Adultos, os alunos buscam formas de estarem inseridos na sociedade, buscam melhorias por meio da educação, para a sua qualidade de vida. É interessante que ocorram oportunidades que promovam as mais diversas inclusões, dentre elas a Inclusão Digital.

Existem aspectos importantes para que, de fato, a Inclusão Digital ocorra de forma eficiente. Para que um indivíduo seja incluído digitalmente, não basta ter acesso a computadores conectados à Internet: é necessário que este esteja preparado para usar as tecnologias, não apenas no que tange à capacitação em informática, mas com uma educação que permita usufruir de seus recursos de maneira plena. Assim, para se ter uma *Inclusão Digital*, é preciso que “tais conhecimentos façam sentido para os indivíduos, as informações sejam compreendidas e transformadas em conhecimentos novos, contribuindo conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, no âmbito pessoal e profissional” (Cunha; Gurgel, 2016, p. 418). Nesta perspectiva, a educação tem uma importância fundamental no processo de viabilização da Inclusão Digital.

Cunha e Gurgel (2016) observam que isso ocorre com maior frequência na educação infantil, nos ensinos fundamental I e II e no ensino médio, pois crianças e adolescentes fazem parte de um grupo nascido e criado nesta nova era tecnológica, tornando-se cada vez mais fácil para aceitar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e usá-las de forma eficaz. Porém, a inclusão digital na *Educação de Jovens e Adultos* (muitas vezes composta por públicos já excluídos por não saberem ler, escrever ou não terem acesso às novas tecnologias) é mais lenta e pode até não acontecer. Mais uma vez, esse grupo sofre outro tipo de exclusão, agora digitalmente.

A inclusão digital traz consigo um conjunto de situações e comportamentos em que a maioria dos alunos, que não são nativos digitais, encontram dificuldades para se inserirem e interagirem no ciberespaço.

O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona). Não chega a ser uma novidade absoluta, uma vez que o telefone já nos habituou a uma comunicação interativa. Com o correio (ou a escrita em geral), chegamos a ter uma tradição bastante antiga de comunicação recíproca, assíncrona e a distância. Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e

isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários (Lévy, 1999, p. 51).

Hoje, vivemos na era da sociedade da informação. Se houve um tempo em que nos comunicávamos apenas oralmente, em outros tempos as histórias começaram a ser eternizadas através da escrita; depois na imprensa, no rádio e na televisão. A infraestrutura do ciberespaço não nos nega a possibilidade de todas essas comunicações. Pelo contrário, nos permite usar todos esses marcos humanos de forma que possamos nos comunicar, interagir e gerar conhecimento em uma velocidade que não poderíamos imaginar há muito tempo.

Diante disto, a cibercultura pode ser entendida como um espaço de cultura que estabelece relações entre a sociedade, a cultura e o mundo virtual. Conforme Lévy (1999, p. 30),

[...] nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.

Através desta relação, a alfabetização não é apenas o processo de aprender a ler e escrever, mas também o processo de utilização de múltiplas linguagens, buscando facilitar a vida das pessoas em nossa sociedade por meio do uso das mídias.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, principalmente os adultos, não estão familiarizados com as novas tecnologias, como ferramentas virtuais, aplicativos de celular e até mesmo instruções de uso cotidiano, como terminais eletrônicos bancários. Para isso, precisam ser incluídos digitalmente para que não se sintam analfabetos digitais (Silva, 2017).

Portanto, a *Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos* atua como mediadora, visando aproximar os alunos da tecnologia atual e abrir novos horizontes para esses alunos. Além disso, promove a integração do indivíduo na sociedade e possibilita sua inserção no mercado de trabalho, conforme refletem Alves, Bernardo e Lemos (2020).

É fundamental que se reconheça que, uma vez que as tecnologias mudam o modo de viver e estar no mundo; também o modo de trabalhar mudou. A importância do mundo do trabalho para alunos da Educação de Jovens e Adultos é sustentada por uma visão “freireana” de que a educação popular não pode dissociar-se da realidade do aluno, sob pena de não atingi-lo ou não gerar conhecimento.

A pedagogia de Freire acredita que as pessoas são livres e que a educação tem a função de libertar as pessoas da opressão, ou seja, a educação, como ferramenta de igualdade social, possibilita ao sujeito ser autônomo e consciente de sua condição na sociedade. A grande proposta de Freire é educar os oprimidos, ou seja, aqueles sujeitos à margem da sociedade e pensar sobre o que os oprime, para que no processo de alfabetização já ocorra a consciência do sujeito sobre seu próprio papel social. Freire tem em mente uma proposta que vai na contramão de uma educação que acumula conhecimento sem reflexão, aproveitando a experiência que os alunos adquirem com suas ações sobre o conhecimento e estimulando-os a pensar e refletir sobre sua realidade, fazendo dela uma intervenção direta na realidade. Acrescenta Freire (1997, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

A cultura digital, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pode ser apresentada de diversas formas, pois pode servir como elemento integrador de outros componentes do curso para capacitar os alunos a utilizar os recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para realizar pesquisas e expressar seus conhecimentos, através de diferentes suportes (texto, imagem, áudio, vídeo, etc.).

É necessário, portanto, ir além da inclusão e, segundo Xavier (2011), buscar o letramento digital, o conjunto de competências necessárias para o exercício da cidadania nos meios digitais. Há necessidade de ensinar a utilizar métodos de navegação, “canais de informação”, internet e outros recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação atualmente disponíveis.

A promoção do letramento digital dos alunos da Educação de Jovens e Adultos deve incluir o uso de dispositivos móveis e a busca pela computação ubíqua na educação. Segundo a autora da computação ubíqua na educação, o uso de várias tecnologias pode apoiar eventos educacionais, sempre que essas tecnologias estejam sempre disponíveis para o aluno. A capacidade de aprender usando as tecnologias em qualquer lugar e a qualquer hora, de se

comunicar e compartilhar conteúdos em tempo real a longas distâncias com professores e colegas educadores só agrega (Bastos; Rapkiewicz; Benvenuti, 2016).

Assim, a humanização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (e outros habilitados a participar de ações de inclusão digital) pode ser vista como resultado de um processo que proporciona um bem comum e estimula cada cidadão a se tornar mais sociável. Nesses vínculos humanizadores, “a libertação começa a frutificar de forma independente. A humanização e a libertação se fortalecem quando o cidadão avança no conhecimento no campo da informática e sabe como colocá-lo em prática” (Frantz; Cruz; Engelmann, 2015, p. 47). Aliás, em 1999, Lévi já explicava que a inclusão digital deve ser abordada a partir de uma perspectiva humanista e que valorize a inteligência coletiva, referindo que o “acesso para todos” não se reduz a dimensões tecnológicas e financeiras.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS NOVAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Devido aos avanços tecnológicos que a sociedade enfrenta, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática educacional nos moldes da Educação de Jovens e Adultos tornou-se fundamental para aprender conteúdos importantes e desenvolver as habilidades e atitudes necessárias para a vida moderna. Dadas as dificuldades de inclusão digital desses alunos, é importante considerar essa questão como um desafio da flexibilidade metodológica no trabalho e esse viés metodológico representado pela convergência da Educação de Jovens e Adultos e das tecnologias digitais: tratá-los e agregar valor (Pinto, 2022).

Sobre a mídia de apoio à Educação de Jovens e Adultos, destaca-se que

O computador e as tecnologias relacionadas, especialmente à Internet, tornaram-se mecanismos formidáveis que transformam o que tocam ou quem os toca, e são até capazes de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar alunos ou construir redes colaborativas (Sancho, 2006, p. 17).

Segundo Pinto (2022), no que diz respeito à EJA, é importante reforçar a relevância do uso de ferramentas tecnológicas na prática pedagógica. Eles auxiliam o professor durante a aula e estimulam os alunos a produzirem o conhecimento por conta própria. Além disso, as ferramentas digitais têm um fator fundamental que afeta a formação política de jovens e adultos no processo de aprendizagem.

O computador pode passar a contribuir não só para a inclusão digital e social dessas pessoas, mas também, para uma aula da Educação de Jovens e Adultos, um recurso adicional de leitura e escrita, uma motivação para o conhecimento e a oportunidade de explorar outros aspectos do processo de aprendizagem na educação de jovens e adultos, o que também poderá aumentar a autoestima desses indivíduos.

Nessa tendência, Pretto (2008) mostra que a presença de tecnologias mais simples, como livros impressos ou tecnologias mais avançadas, como computadores, cria novas realidades que requerem novas conexões, que colocam em pauta os complexos problemas da educação, como o risco de que os investimentos não resultem em mudanças significativas nas questões estruturais do sistema educacional. Vale mencionar que grande parte dos profissionais e das práticas pedagógicas são resistentes às inovações técnicas, apesar do acesso e da possibilidade de utilização das novas ferramentas de ciência e tecnologia na educação.

No entanto, existem algumas dificuldades no uso de novas tecnologias, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, incluindo dificuldades vivenciadas pelos professores em integrar ou utilizar recursos tecnológicos. Sem uma preparação suficiente para a sala de aula com o auxílio de ferramentas tecnológicas e meios adequados para lidar com esse modelo, haverá certa instabilidade nas atitudes dos professores para com o ambiente tecnológico educacional, tornando-os cada vez mais marginalizados digitalmente. Para Oliveira (2007), esses provavelmente são alguns dos principais problemas encontrados na utilização da EJA.

Segundo Santos (2016), mediar os professores é fundamental para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que facilitem, estimulem e motivem os alunos a aprender e proporcionem aos jovens e adultos a liberdade de buscar o próprio conhecimento, podendo assim intervir na sociedade. Desta vez, o que é necessário é uma prática de sala de aula claramente planejada. Como observou Goulart (2005), o computador, como qualquer outra ferramenta, necessita do professor no processo de ensino, pois o professor sozinho não pode garantir a formação dos alunos.

Portanto, o professor deve ser capaz de refletir sobre sua prática, suas crenças, sua visão de mundo, o contexto escolar e, em suma, o contexto sociopolítico mais amplo. Essa abordagem do professor ajudará dialeticamente os alunos a desenvolverem a capacidade de refletir criticamente sobre seu contexto sociopolítico e formativo, suas experiências vividas e suas interpretações do mundo.

5 METODOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

5.1 Gamificação

Professor e aluno mantêm relações específicas com o objeto do conhecimento, ou seja, quando esses sujeitos compartilham saberes escolares, para o desenvolvimento do conhecimento. Esta ligação é feita através dos objetivos a atingir e desta forma são gradualmente formados através de métodos de ensino.

Um educador que quer fazer a diferença em sala de aula não pode se preocupar apenas com o conteúdo que vai ensinar, nem subestimar a capacidade de seus alunos aprenderem coisas novas porque a aprendizagem vai muito além dos métodos tradicionais como: livros, lousas, cartazes ou mesmo vídeos, novos recursos precisam ser utilizados para que os alunos consigam os estímulos necessários em seu processo de aprendizagem (Dos Santos Martines *et al.*, 2018).

Uma forma bastante prática para iniciar a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos é a utilização da gamificação, entendida como aplicativos de jogos que são voltadas para a educação, como por exemplo, o “*GraphoGame*”. O aplicativo é gratuito, disponibilizados para telefones e tablets, que possuem *App Store*, *Google Play* ou *Microsoft*. O professor pode utilizar este recurso, como uma forma de reforço em casa, mas atente-se, pois, será necessário mostrar o passo a passo de como realizar o *download*.

O *software* utiliza-se do método fônico, ou seja, através dos sons de cada letra, de forma que o aluno comece a perceber que aqueles símbolos representam os sons.

Figura 1 - Aplicativo “*GraphoGame*”



Fonte: *GraphoGame* Brasil – Apps no Google Play (2022).

5.2 Podcast

A rádio exerceu forte influência na sociedade durante muitos anos, sendo um dos meios de comunicação de massa mais eficaz, e todos, sem distinção, têm acesso a esse instrumento.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Ibope, o Brasil é o terceiro que mais consome *podcast* no mundo, ficando atrás apenas da Suécia e Irlanda. Mais de 40% dos brasileiros escutaram *podcast* pelo menos uma vez nos últimos 12 meses. Esta mídia digital pode gerar mais interesse em aprender o conteúdo, principalmente, porque é uma nova oportunidade a partir do ensino apresentado em sala de aula.

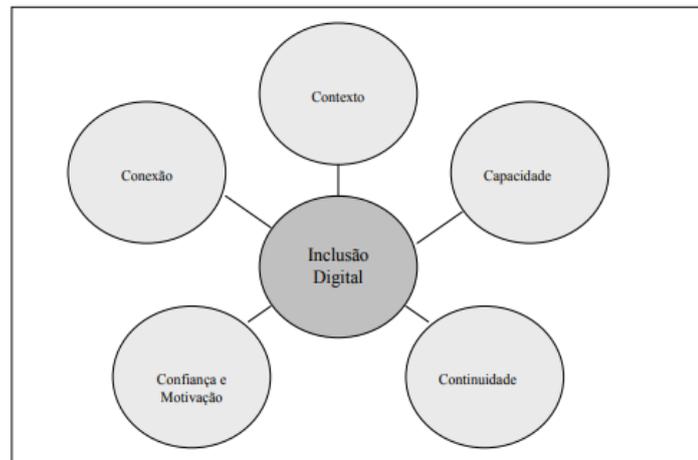
O *Podcast* aparece como uma tecnologia optativa com grande competência no processo de aprendizagem. Os alunos podem acessar informações fornecidas pelos professores e baixadas para dispositivos móveis, usando-a qualquer hora, em qualquer lugar. Por se tratar de um arquivo de áudio, o *Podcast* pode ser adaptado para alunos cegos, tornando o uso da ferramenta primitivo. No entanto, é importante destacar a necessidade de equipamentos técnicos, principalmente com seu uso adequado (mp3 player, smartphone, etc.), afirmam Santos e Porto (2019).

6 EDUCAÇÃO DIGITAL COMO FORMA DE COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL

O Brasil, segundo a revista *Wired*, tem polos tecnológicos promissores no mundo como as cidades de Campinas e São Paulo (SP), são alusões latino-americanas, ainda nesta publicação, apesar do voto eletrônico, o melhor sistema bancário do mundo é o sistema de declaração do imposto de renda que é declarado pela internet e que ainda sofre com a falta de democratização e acesso à rede.

No Brasil, por termos grandes desigualdades sociais, as estratégias de inclusão digital devem estar alinhadas com estratégias que também enfrentem a exclusão social. Bradbrook e Fisher (2004) sugerem alguns pontos importantes, conforme figura 2:

Figura 2 - Aspectos Relevantes para a Inclusão Digital



- 1 – Conexão: refere-se em como as pessoas têm acesso à Internet;
- 2 – Capacidade: as habilidades individuais em informática;
- 3 – Contexto: mesmo que as conexões e a capacidade sejam totalmente acessíveis, o acesso ilimitado não significa nada sem um contexto relevante e influente;
- 4 – Confiança e Motivação: são fatores-chave para que a política possa abordar aqueles que não conseguem ver motivos pessoais para usar a tecnologia;
- 5 – Continuidade: que essas pessoas que tiveram contato com a tecnologia, continuem utilizando.

As conexões podem ser domésticas ou comunitárias, mas devido a considerações financeiras, o acesso comunitário deve ser a melhor forma de fornecer acesso a toda a população, ao mesmo tempo em que compartilha eventos comunitários e aplicativos de tecnologia que podem ser comuns na comunidade. A diversidade nos telecentros (espaço público onde pessoas podem ter acesso as tecnologias digitais) é importante devido às diferenças culturais e de faixa etária.

Quando leva-se em consideração a capacidade e habilidades que as pessoas têm na implantação dos telecentros, observa-se que muitas voltam a ter interesse em estudar e aumentar seus conhecimentos, pois para entrar no mundo digital, é necessário estar no mundo alfabetizado (Galvão, 2003, p. 14).

Outro aspecto importante dos critérios de inclusão digital, destacados por Bradbrook e Fisher (2004), é a continuidade do uso da tecnologia. O constante avanço tecnológico torna os equipamentos obsoletos em um curto espaço de tempo, de modo que os grupos economicamente favorecidos usufruem das inovações rapidamente, enquanto os mais pobres

ficam presos a equipamentos obsoletos por muito tempo. Desigualdades semelhantes existem entre escolas públicas e privadas no Brasil.

Ainda há uma necessidade de mostrar às pessoas como a tecnologia da informação é relevante para seu modo de vida.

Um parceiro importante no combate à exclusão digital é a educação. A educação é um processo e a inclusão digital é um elemento essencial deste processo. Instituições de ensino, tanto públicas como particulares, devem contribuir para o aprendizado e interação dos cidadãos com as novas tecnologias, sendo para isso necessária a atuação governamental e da própria sociedade. Atualmente, o termo sociedade do conhecimento, ou da informação, vem sendo usado para designar uma nova forma de sociedade, onde o recurso mais importante é o capital intelectual, que é cada vez mais exigido de quem deseja conseguir um emprego (Silva Filho, 2003, p. 26).

Não adianta dizer a um pedreiro que o *Word* é para ele escrever textos, porque ele não consegue ver nenhuma aplicação prática na vida. Refira-se então que o *Word* é usado para que ele faça um currículo. Dessa forma, ele verá a tecnologia da informação a seu favor.

Muitas pessoas desistem de usar computadores porque tiveram algumas experiências frustrantes. As pessoas devem ter motivação e confiança para investir tempo na aquisição de conhecimento e se abraçar digitalmente, e os telecentros que tem objetivo têm como plano alavancar a inclusão sócio-econômica-cultural de diferentes cidadãos, em regiões distintas, possibilitando o acesso às tecnologias da informação à maior parte da população que não possui esses meios e não os alcançaria de forma individual.

É fundamental permitir uma série de ações de inclusão digital para que os indivíduos aprimorem seus conhecimentos de forma adequada. Os telecentros devem garantir que consideram todos os aspectos necessários para cumprir suas funções. Além disso, vale ressaltar que o uso efetivo da tecnologia da informação pode gerar receita, garantindo que as políticas voltadas para a distribuição de renda tenham um efeito mais significativo na qualidade de vida das pessoas.

7 O LETRAMENTO DIGITAL NO ACESSO ÀS INFORMAÇÕES E AS FACILIDADES TRAZIDAS PELO USO DAS TECNOLOGIAS

Conforme abordado, o letramento digital é o conjunto de habilidades necessárias para que os indivíduos compreendam e utilizem a internet, de forma crítica e estratégica, para atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. A leitura e escrita

nos ambientes virtuais estão relacionadas à comunicação, por este meio os usuários podem manifestar seus desejos, posicionamentos e ideias sobre qualquer assunto da atualidade, pois no ciberespaço não existem barreiras de tempo e nem de espaço.

Estávamos acostumados a escrever no papel, usando canetas e lápis, a ler textos impressos de forma sequencial, ou seja, da esquerda para a direita, de cima para baixo, página por página. Agora tem-se a opção de digitar texto usando o teclado, o mouse para navegar na web, ler textos e livros em formato digital, com hipertextos ou texto hipermídia, com links, animações, sons, mas sem sequências lineares. Essa mudança na forma de escrever e ler em ambiente virtual exige discussão, compreensão e dificuldades de compreensão ou facilidades embutidas, autonomia e maturidade para saber quando e como usar. Todo esse processo poderia ser chamado de uma nova forma de alfabetização, ou uma nova alfabetização. Alguns autores utilizam o termo treinamento técnico. Aqui, dado o conceito de letramento, optamos por chamá-lo de letramento digital.

[...] podemos buscar uma compreensão mais ampla da natureza do letramento na cultura do papel pela análise do processo em andamento, na cibercultura, de desenvolvimento de novas práticas digitais de leitura e de escrita, em confronto e contraposição com as já tradicionais práticas sociais quirográficas e tipográficas de leitura e de escrita. Ou seja: recuperar o significado de um letramento já ocorrido e já internalizado, flagrando um novo letramento que está ocorrendo e apenas começa a ser internalizado (Soares, 2002, p. 147).

O letramento digital é mais do que apenas receber informações por meio da escrita em mídia digital. Inclui a capacidade de buscar informações rapidamente, analisar sua confiabilidade, criar e produzir conhecimento e disponibilizar seu trabalho na web. Isso significa saber agir coletivamente, construir trabalhos colaborativos, interagir a partir das inúmeras opções de comunicação existentes nos ambientes virtuais e, o mais importante, agir constantemente de forma crítica para aumentar a utilidade das TICs que integram-se no seu cotidiano, melhorando as suas condições sociais e a sua participação no mundo.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o letramento digital só potencializará o estudante para novas aprendizagens e socialização de saberes se as tecnologias, compreendidas enquanto processos criativos do ser humano, estiverem imbricadas com os contextos sociais desses estudantes. Essa condição possibilita ao estudante a participação nos processos coletivos e cooperativos promovidos nos diferentes espaços de aprendizagem, tornando-o autor e coautor de conhecimento.

[...] além da reconfiguração dos saberes que as tecnologias impõem, estas também estão implodindo o ideal humanista de um homem individual, autônomo de identidade e subjetividade, ou seja, há uma profunda desconstrução da concepção do sujeito iluminista, racional, de identidade uma (Assmann, 2005, p. 37).

Entende-se que o estudante da Educação de Jovens e Adultos, nesse sentido, sairia da condição passiva de receptor de conhecimento para protagonista de sua aprendizagem, é nesse sentido que o letramento digital, por meio do uso da tecnologia, revela e possibilita a autonomia, a criação e recriação do conhecimento, a socialização do conhecimento e a transformação da realidade de sua formação.

Portanto, é importante destacar que a formação dos professores da EJA precisa estar intimamente ligada à conscientização da cultura e da história de vida dos alunos. Este público é bastante diversificado e as turmas quase sempre são compostas por jovens, adultos e idosos em diferentes faixas etárias, além de apresentarem uma estrutura diferenciada de ensino, com carga horária reduzida, já que grande parte dos educandos desta modalidade concilia trabalho e estudos, este último quase sempre colocado em segundo plano.

Desta forma, compreende-se que para este estudante insira-se no mundo tecnológico, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas que perpassam os espaços da sala de aula estejam em consonância com os reais objetivos dessa educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento digital na Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como um importante mecanismo de inclusão social. Nesse sentido, práticas de inclusão digital na educação são necessárias, pois se percebe que estes alunos são prejudicados por não estarem intimamente ligados a esta era tecnológica.

Diante disto, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a importância do letramento digital para que haja a inclusão deste sujeito na sociedade, e podemos considerar que as tecnologias são potencializadas pelo ritmo e velocidade em que as informações se apresentam, têm um papel relevante em nossa sociedade, por exemplo, realizar uma operação no caixa eletrônico, por mais simples que seja, é necessário um conhecimento. Foi identificado que as tecnologias são de necessidade iminente, as oportunidades de empregos estão cada vez mais exigentes, procuram por um profissional qualificado que saiba manusear as ferramentas digitais.

Ficou claro que a escola tem o papel fundamental neste processo, pois o acesso à informação é uma importante oportunidade de aprendizado, poder e interação, mas pode ser também fonte de desintegração, exclusão social e pobreza, quando esse acesso não se dá de forma uniforme.

No que se refere às metodologias, é evidente que as práticas pedagógicas precisam fazer diferença em sala de aula, porque a aprendizagem vai muito além dos métodos tradicionais. O professor precisa estar sempre aberto ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem, utilizando, por exemplo, ferramentas como a gamificação e o podcast, tudo aquilo que está disponível ao seu redor.

Sugere-se que este trabalho não seja finalizado, considerando que a pesquisa apresentou limitações em decorrência de sua amplitude, o tema “exclusão digital” faz-se digno de detalhamentos, investigações e pesquisas futuras. Pretende-se, com estudos desta natureza, contribuir para o debate acerca da utilização da metodologia na Educação de Jovens e Adultos e no processo de ensino e aprendizagem aplicado neste perfil de aluno, que constitui parcela significativa da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Victória Gabrielle da Silva; BERNARDO, João Helis; DE LEMOS, Maria Clara Lucena. A Inclusão Digital no Contexto Social da Educação de Jovens e Adultos: um estudo exploratório nas escolas de Macau – RN. *In: Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E)*, 5, 2020, Evento Online. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 316-325.
- ASSMANN, H. (Org.); LOPES, R. P.; DELCIN, R. C. A. **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BASTOS, Deise Luana Rosa; RAPKIEWICZ, Clevi; BENVENUTI, Juçara. Integrando QR Code na educação na EJA: um projeto-piloto voltado para entendimento da língua portuguesa. *In: Workshop de informática na escola*, 22, 2016, Uberlândia. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 221-230. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.221>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- BRADBROOK, G., FISHER, J. **Digital Equality Report** – Reviewing digital inclusion activity and mapping the way forwards. Disponível em: <http://www.citizenonline.org.uk/publications>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, de 23 dez. 1996.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. *In*: CASTEL, R; WANDERLEY, L. E. W.; BELFIORE-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2004.

CASTEL, R. **A desigualdade e a questão social**, SP, Educ, 1997. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/files/2019/06/AsTransforma%C3%A7%C3%B5es-da-Quest%C3%A3o-Social-Robert-Castel.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

CUNHA, R. S.; GURGEL, R. D. F. G. Práticas de Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: minicurso de Introdução à Informática, *In*: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 5, Workshop de Informática na escola, 22, 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: SBC, 2016.

DOS SANTOS MARTINES, Regis *et al.* **O uso das TICS como recurso pedagógico em sala de aula**. CIET: ENPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/337>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 33-49.

FERREIRA, Mônica Peregrino. **As armadilhas da exclusão: um desafio para à análise**. 2002. 17 p. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes/25/monicaperegrinoferreirat06.rtf>. Acesso em: 14 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOULART, D.; STABÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Inclusão digital na adultez tardia e o reencantamento da aprendizagem. *In*: FERREIRA, A. J. *et al.* (Org.). **Educação & envelhecimento: dados eletrônicos**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012. p.79-94.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço e a consciência**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PINTO, Maria José Barbosa. O uso das novas tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: entre contribuições e desafios. **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79662>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANCHO, J. M. (Org.) **A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência**. Para uma Tecnologia Educacional. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-49.

SANTOS, Edméa; PORTO, Cristiane. **Fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura**. Salvador: Edufba, 2019.

SILVA FILHO, A. M. **Os Três Pilares da Inclusão Digital**. 2003. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/2/trespilares.htm>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SILVA, Rosângela Maria Dias da. **Blog como dispositivo pedagógico promovendo inclusão digital na EJA da Escola Pública em Pernambuco**, João Pessoa, Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12045>. Acesso em: 3 set. 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 17 set. 2022.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em <http://www.ufpe/nehete/artios/Letramento%20digital%20ensino.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

**O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NUMA
PERSPECTIVA NEUROPSICOPEDAGÓGICA**

COGNITIVE DEVELOPMENT IN A NEUROPSICOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Deizilane da Silva Souza

Dinalva Carmo de Sá

Gleicy de Sá Santos Gomes

Janeth Maria Mateus

Valéria Pereira Silva Coelho

Ana Paula Rodrigues do Nascimento

Resumo: O presente artigo aborda o desenvolvimento da criança e da aprendizagem a luz da Neuropsicopedagogia. Tem como objetivo apresentar como a Neuropsicopedagogia auxilia nos processos de ensino/aprendizagem e as suas contribuições no desenvolvimento da criança, aliadas as intervenções neuropsicopedagógicas no processo de formação e desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, busca-se as bases científicas da Neurociência, com interfaces na Psicologia Cognitiva e na Pedagogia, na análise e compreensão dos processos sinápticos. A Neuropsicopedagogia traz instrumentos importantes para intervir de maneira positiva ampliando o desenvolvimento cognitivo, bem como, atuando na observação e na identificação de questões relacionadas à área cognitiva. Introduzindo instrumentos de modo a facilitar a aprendizagem, a socialização, o desenvolvimento cognitivo, emocional de formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis. As reflexões aqui apresentadas foram baseadas e compostas por uma ampla bibliografia de pesquisadores das áreas do código de ética como: SBNPp - Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia - Código de Ética; Cosenza (2009); Caetano (2021); Fonseca (2018, 2020, 2021), Junior (2021); Moraes (2017); Oliveira (2016); Oliveira (2011); Parolin (2010); Rotta (2018); Russo (2015).

Palavras-chave: aprendizagem; desenvolvimento; cognição; mediatização.

Abstract: *This article address child development and learning in the light of Neuropsychopedagogy. It aims to present how Neuropsychopedagogy helps in the teaching/learning processes and its contributions to the development of the child, combined with neuropsychopedagogical interventions in the process of contributing to training and cognitive development. In this context, the scientific bases of Neuroscience are sought, with interfaces in Cognitive Psychology and Pedagogy, in the analysis and understanding of synaptic processes. Neuropsychopedagogy brings important instruments to intervene in a positive way, expanding cognitive development, as well as acting in the observation and identification of issues related to the cognitive area. Introducing instruments in order to facilitate learning, socialization, cognitive and emotional development of critical, participative and responsible citizens. The reflections presented here were based on and composed of a wide bibliography of researchers in the areas of the code of ethics, such as: SBNPp. - Brazilian Society of Neuropsychopedagogy, - Code of Ethics; Cosenza (2009);*

Caetano (2021); Fonseca (2018, 2020, 2021), Junior (2021); Moraes (2017); Oliveira (2016); Oliveira (2011); Parolin (2010); Rotta (2018); Russo (2015).

Keywords: *learning; development; cognition; mediatization.*

1 INTRODUÇÃO

“Aprender é sinônimo de ato mental total”.

Vitor da Fonseca

Diante dos avanços científicos no campo da neurociência, busca-se explicitar o funcionamento cerebral e suas contribuições diante dos estudos educacionais sobre como o indivíduo se desenvolve cognitivamente por meio de estímulos recebidos diariamente. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo de atividades constantes na vida do ser humano.

A educação busca, nas bases teóricas da neurociência, compreender os processos e intervenções que facilitam o ensino-aprendizagem, entendendo que cada indivíduo possui suas peculiaridades ao aprender, dependendo somente de fatores biológicos, bem como sociais.

Assim, nos estudos neuropsicopedagógicos, observa-se a importância das intervenções precoces e acompanhamentos neuropsicopedagógicos nos primeiros anos de vida da criança. Fundamentadas nas bases teóricas de extrema relevância, envolvendo conceitos de como funciona o sistema nervoso durante o processo de aprendizagem e quais as formas de intervenção necessárias.

A Neuropsicopedagogia tem uma visão ampla dos conhecimentos, fundamentados na neurociência e na contemporaneidade em que se vive a aprendizagem, ela está sempre em foco nos mais diferentes âmbitos. Crianças e adolescentes estabelecem contato contínuo com os mais diferentes recursos, que facilitam a aprendizagem.

Sendo a neuropsicopedagogia uma ciência transdisciplinar, é imprescindível o trabalho em colaboração com profissionais de educação para ampliar o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Insta salientar que os processos de intervenções neurocientíficas ajudam no crescimento do desenvolvimento, não somente no ambiente escolar, mas indo além dos muros da escola, em diversos ambientes de seu convívio, auxiliando a vida cotidiana.

Nesse contexto, observa-se que a iniciação da criança em núcleos de aprendizagem é cada vez mais precoce e crescente, bem como a quantidade de profissionais que se dedicam a

essa etapa do desenvolvimento neurobiológico, buscando mediações no sentido de potencializar as aprendizagens desde cedo, com o objetivo de compreender o desenvolvimento cerebral da criança de forma a entender suas transformações e respeitando o tempo de cada criança.

Deve-se salientar que estudos neurocientíficos não determinam metodologias pedagógicas de ensino, no entanto fornecem orientações de como estimular os mecanismos cerebrais, que são a troca de informações entre células que são chamadas de sinapses.

Neste contexto, suscitou-se o seguinte questionamento: como a teoria neuropsicopedagógica contribui para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem? No cerne da metodologia utilizada para a realização da pesquisa em questão, será realizada a análise de caráter teórico, em livros, artigos e documentos que fundamentam a temática.

2 A RELAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO

A compreensão acerca do funcionamento cerebral surgiu em um passado recente, em meados do século XX. Atualmente, sabe-se que os neurônios são os responsáveis pela transmissão de informação, através de impulsos nervosos. A transmissão de informação que ocorre entre as células é chamada de sinapse, da qual são liberados neurotransmissores. Esse fenômeno é de extrema relevância à aprendizagem. E, por meio deste conhecimento, abre-se um leque de possibilidades de entendimento sobre como o cérebro é estimulado, sendo transformado e possibilitando o desenvolvimento do indivíduo.

Dessa forma, a neurociência, em suas bases teóricas, traz o entendimento de como os neurônios funcionam. Seus ligamentos e informações são estabelecidos pelo sistema nervoso, levando o que recebe do ambiente ao cérebro, formando base para todos os processos de formação da memória. Assim, as informações são processadas por neurotransmissores, que trabalham fazendo elos, passando o que recebem de um para outro até que cheguem ao córtex cerebral, identificando a informação recebida pelos sentidos e sua localização.

Quanto mais vastas forem as estimulações a serem processadas pelo cérebro maior sua capacidade de produção de sinapses, ofertando ao indivíduo maior campo de construção e aprimoramento do desenvolvimento.

Segundo a neurociência, o cérebro é *plástico* e é moldado de acordo com o aprendizado adquirido. Esta ação é denominada de *plasticidade cerebral*. O cérebro possui a

capacidade de reorganizar-se e regenerar-se, alterando suas estruturas e acomodando novas aprendizagens. Todo esse processo acontece não só na infância, acompanha o ser humano em fase adulta, mesmo na velhice é possível desenvolver a plasticidade cerebral. Pode-se compreender que a aprendizagem é um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento, ocorrendo a partir de modificações no sistema nervoso central, quando o indivíduo é submetido a estímulos ou experiências que se transformam em modificações cerebrais. Sobre o conceito de plasticidade cerebral:

A plasticidade cerebral é a denominação das capacidades adaptativas do sistema cerebral, ou seja, é sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento. É a capacidade que o cérebro tem em se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando as suas conexões em virtudes das necessidades e dos fatores do meio ambiente (Relvas, 2012, p. 119).

Portanto, é muito importante que o indivíduo esteja sempre em interação com o meio, vivenciando experiências novas, demonstrando seus comportamentos. É nesse momento que os neurônios entram em funcionamento e começam a trocar informações. Para o desenvolvimento das funções cerebrais é necessário que o cérebro esteja sempre desenvolvendo atividades que proporcionem os movimentos cerebrais, levando as transformações de funções como a cognição, memória, emoções e as interações, facilitando a realização de atividades simples do dia a dia, que dependem das habilidades desenvolvidas pelas modificações cerebrais, podendo levar ao desenvolvimento de processos mais complexos do córtex cerebral.

A partir das pesquisas realizadas, infere-se que o cérebro é responsável por dar todos os comandos ao organismo. E uma dessas atribuições é o processo de aquisição da aprendizagem. Diante desses pressupostos, o educador precisa trabalhar estratégias pedagógicas capazes de estimular as funções cerebrais responsáveis por gerar novas aprendizagens e desenvolvimento. Nas palavras de Cosenza (2011, p. 142), “As neurociências estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, e as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas”.

Assim, a neurociência contribui com a educação, trazendo em seus estudos, como os processos de aprendizagem fazem a ligação com o sistema nervoso, e as fórmulas mais complexas de como o cérebro aceita o ensino, e suas formas de reagir as diferentes estratégias e motivações. A educação busca, nas bases teóricas da neurociência, entender como o cérebro funciona e quais intervenções são necessárias para que a indivíduo aprenda. Leva-se em

consideração que nem todos aprendem da mesma forma, devido a fatores biológicos e sociais. Cosenza (2011) traz um entendimento das fases em que a aprendizagem pode acontecer com maior facilidade.

Em seus estudos, o autor relata que o cérebro humano mais jovem tem maior facilidade de aprender, ou seja, por volta do nascimento, quando ocorre um ajuste no número de neurônios e na adolescência que o indivíduo passa por um grande rearranjo sináptico em diferentes regiões do córtex cerebral, devido a sua plasticidade e produção de sinapses. Um fator relevante ao desenvolvimento é o ambiente em que a pessoa está inserida, que influencia de maneira significativa a aprendizagem. Mas deve-se deixar claro que a aprendizagem acontece ao longo da vida. O ser humano está em constante processo de aprender e ensinar.

Desse modo, é necessário entender alguns aspectos que contribuem para aprendizagem:

Estudos atuais demonstram a plasticidade do cérebro por meio da capacidade de aprender ao longo da vida e durante toda a vida. Porém, existem períodos biológicos em que o cérebro humano tem mais facilidade para aprender. Tais períodos são chamados de períodos receptivos ou janelas de oportunidades (Rotta; Bridi Filho; De Souza Bridi, 2018, p. 145).

Diante do exposto, infere-se a compreensão de como o cérebro exerce sua função para a construção do comportamento e aprendizagens, adquirindo e desenvolvendo novos saberes cognitivos e sociais. É visto pela neurociência como a capacidade de desenvolvimento da inteligência do indivíduo.

De acordo com Oliveira (2016, p. 9),

A neurociência tem a função de compreender como o cérebro exerce sua responsabilidade para a construção da cognição, dos comportamentos e da consciência. A Cognição é uma faculdade que desenvolvemos para conhecer ou adquirir um novo conhecimento, seria nossa capacidade de inteligência, o que na neurociência também nomeamos de memória.

Nesse sentido, a preocupação com o desenvolvimento da educação vem causando uma busca crescente de pesquisadores, cientistas e estudiosos na área da educação sobre o entendimento, seu funcionamento e a importância do cérebro em relação à aprendizagem. Estudos científicos demonstram como o aprendente absorve as mudanças e aprendizagens, explica-se a junção de conhecimentos entre as bases teóricas da neurociência, aliando-se aos processos educacionais. A interação do aprendiz com o ambiente é importante e dela se

construirá a formação de conexões nervosas, levando o indivíduo a aprendizagens e adquirindo novos comportamentos.

Da Fonseca (2021, p. 28) expõe:

A neurociência com suas inovações através explica como ocorre a maturação do cérebro através do pensamento, as funções cognitivas evoluem e o ato do pensamento tem um papel importante de regulação das funções executivas e conativas. Desta forma explica que o ser humano pensa antes fazer alguma coisa, tem criatividade e a capacidade de se posicionar criticamente em determinadas situações.

Nota-se que a neurociência se alia aos processos educacionais possibilitando aos mediadores da aprendizagem uma compreensão sobre o desenvolvimento. Segundo Cosenza (2011, p. 38), “A aprendizagem é consequência de uma facilitação da passagem de informações”. Desse modo, a interação com o ambiente induzirá a formação de conexão, que possibilita a percepção, emoção e sua ação de influenciar em diversas transformações de comportamento e de compreender os ambientes.

Percebe-se que

O cérebro se dedica a aprender aquilo que ele percebe como significativo e, portanto, a melhor maneira de envolvê-lo é fazer com que o conhecimento novo esteja de acordo com suas expectativas e que tenha ligações com o que já é conhecido e todo como importante para o aprendiz (Cosenza, 2011, p. 58).

Com base no exposto, o ser humano age conforme ele aprende e desenvolve seus processos cognitivos. A neurociência vem ao encontro da razão e tudo aquilo que a acompanha, por meio das manifestações dos estímulos sociais.

Um aspecto importante que a neurociência traz aos ambientes educacionais é que a atenção no momento da aprendizagem é um fator bem relevante, a análise de como o indivíduo demonstra atenção ao aprender algo e seu nível de alerta em determinado momento. A atenção é importante para o desenvolvimento cognitivo do ser aprendente. Como descrito por Cosenza (2011), a aprendizagem acontece de maneira significativa, com a formação de conexões sinápticas, sendo necessário tempo e esforços aliados aos processos metodológicos de ensino-aprendizagem.

O sistema nervoso passa por modificações desde os primeiros períodos de vida do ser humano, no entanto, perde algumas capacidades atencionais em idades mais avançadas. Sendo seu ápice de atenção localizado em estudos neurocientíficos, na adolescência e na fase adulta do ser humano. A grande capacidade cerebral de fazer e desfazer associações é a base

para que o indivíduo estabeleça aprendizagens ao longo da vida. Cosenza (2011 p. 48) relata em seus estudos que “O cérebro é um dispositivo aperfeiçoado pela natureza ao longo de milhões de anos de evolução com a finalidade de detectar no ambiente os estímulos que sejam importantes para sua sobrevivência”. A grande máquina cerebral possui a capacidade de fazer e desfazer associações entre as células nervosas, formando a base da aprendizagem. A plasticidade do sistema nervoso acontece durante toda a vida, apenas diminuindo com o passar dos anos.

Sendo assim, as práticas educacionais aliam-se aos estudos científicos e aos processos de ensino-aprendizagem, com intuito de realizar metodologias significativas ao ambiente de ensino.

Um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo estudantes em atividades em que eles assumam o papel ativo e não sejam meros expectadores. Lições centradas nos alunos, o uso da interatividade, bem como a apresentação e a supervisão de metas a serem atingidas são também recursos compatíveis com o que conhecemos do funcionamento dos processos atencionais (Cosenza, 2011, p. 48).

Assim, manter a atenção dos indivíduos nas mais diversas fases, em momentos de aprendizagem é, contudo, desafiador aos mediatizadores desse processo. A aplicação de metodologias que envolvam o ser aprendente de maneira significativa, que ativem seus circuitos neurais vai desde o ambiente aos estímulos e processos centralizadores da atenção.

Dessa análise, observa-se nos estudos de Cosenza (2011, p. 34):

[...] Sobre a vantagem da estimulação precoce das crianças para que elas desenvolvam um sistema nervoso mais complexo. Embora a privação sensorial e o ambiente empobrecido sejam prejudiciais, não está claro se é recomendável ou vantajoso o “bombardeamento” precoce com muitas informações ambientais. Ao longo de milhares de anos nosso cérebro foi programado para desenvolver-se de forma que ocorre harmoniosamente [...].

Por esse prisma, a estimulação precoce favorece processos atencionais do indivíduo aprendente, potencializando as funções cognitivas de forma significativa. A educação, ao se aprofundar nas teorias neurocientíficas, vai ao encontro de descobertas que permitem uma visão mais complexa dos processos de funcionamento da memória. Aliados aos processos metodológicos do ensino, a neurociência permite o entendimento do funcionamento do cérebro, auxiliando a educação no sentido de orientar estratégias educacionais mais eficazes no desenvolvimento e na reorganização das atividades do sistema nervoso. Quando um profissional da educação tem conhecimentos básicos sobre o funcionamento cerebral terá mais condições de desenvolver atividades mais relevantes e significativas aos aprendizes.

Diante disso, Oliveira (2015, p. 51) entende:

O segredo do sucesso da sobrevivência da espécie humana ensinado de uma geração à outra tem sua história atrelada à educação. Passando por diversas crenças acerca do desenvolvimento humano, a prática pedagógica foi reconhecendo ora a participação do ambiente ora fatores genéticos, ora a combinação desses fatores como componentes importantes na determinação de como indivíduo se constitui do ponto de vista físico e comportamental. Ideias interacionistas e construtivistas vão abrindo espaço para a neurociência atual que busca contribuir na compreensão de como o cérebro humano - e cérebro, tão bem-sucedido na evolução das espécies como estrutura capaz de aprender soluções eficazes de adaptação e sobrevivência, chega à escola e se associa a cultura no processo adaptativo do ser humano.

Desse modo, a neurociência destaca seu importante papel na educação. Conhecer o funcionamento das atividades cerebrais, responsáveis pelo desenvolvimento humano; e, buscar o entendimento cerebral desde a primeira infância contribui com melhores aproveitamentos na aprendizagem. No contexto educacional, os educadores precisam perceber a importância de estarem atentos ao desenvolvimento de cada indivíduo, conhecendo e identificando as diversas dificuldades de aprendizagens e envolvendo a família de forma a trabalharem juntos na construção do sujeito integral.

3 NEUROPSICOPEDAGOGIA

As bases que fundamentam a Neuropsicopedagogia se sustentam sobre os estudos da Neurociência, sobre como se processa o funcionamento do cérebro e os estudos educacionais trazem condições de se compreender os processos de ensino-aprendizagem, havendo compreensão da complexidade do funcionamento cerebral e suas articulações entre o comportamento humano e o cérebro. Na contemporaneidade, a aprendizagem está sempre em foco nos mais diferentes âmbitos. Crianças e adolescentes estabelecem contato contínuo com os mais diferentes recursos, que facilitam a aprendizagem.

Os processos de construção da aprendizagem através de estudos neurocientíficos ajudam o indivíduo a crescer não somente dentro de ambientes escolares, que são importantes para o desenvolvimento cerebral, mas nas diversas áreas que perpassem os muros da escola, valorizando a potencialidade, habilidades e competência de cada indivíduo, desenvolvendo meios adequados, que auxiliam a superação de suas limitações e possibilidades de compreensão dos mais diversos comportamentos.

O envolvimento nas atividades propostas numa dinâmica cognitiva aliada ao meio propício ativa suas relações envolvendo e explorando suas potencialidades. Na percepção de Caetano (2021, p. 96), “entender as funções cognitivas é entender que a cognição diz respeito à aquisição de conhecimento por meio da interação com o meio, ou seja, é a forma pela qual o cérebro aprende, a partir de informações captadas pelos sentidos”. Assim, a autora deixa claro que as informações que são recebidas pelo cérebro são relevantes para aquisição de aprendizagem, pois quando o ambiente promove boas experiências, a aprendizagem acontece com mais facilidade.

Assim, ao se pensar em estilos de aprendizagem, deve se levar em consideração:

Cada pessoa tem sua forma pessoal de aprender, que chamamos de estilo de aprendizagem. Aprender é um processo contínuo e gradual. Isto quer dizer que vamos aprendendo, pouco a pouco, e durante toda a nossa vida. Sendo esse processo, portanto, pessoal e individual, apesar de estar vinculado ao contexto socioafetivo a que cada um está ligado e à qualidade das relações que estabelece, é fundamental que seja conhecido e tipificado, tanto pela pessoa que aprende como pela pessoa que se propõe a ensinar. A esse movimento chamamos de conhecimento metacognitivo, que é o aprender do seu próprio conhecimento (Parolin, 2010, p. 34).

Segundo a autora, cada pessoa tem uma forma de aprender, tendo em vista que o ser humano aprende a vida inteira e quanto mais ele está exposto a situações que estimulem a aprendizagem, seja em casa, na escola ou em seu meio social, mais ele vai adquirir conhecimento. Dessa forma, quanto mais a pessoa aprende, mais muda de comportamento. A Neuropsicopedagogia é uma área do conhecimento que estabelece ligações entre a neurociência, pedagogia e psicologia, são áreas que atuam em consultórios, escolas, núcleos comunitários, atendimentos educacionais institucionais, ou seja, está ligado com a educação e com a ciência do ensino-aprendizagem dentro do processo da Neuropsicopedagogia.

Em conformidade com a reflexão,

Através dos conhecimentos neuropsicopedagógicos existe a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, proporcionando-lhe melhoras nas perspectivas educacionais e dessa forma desmistificar a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns; na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo (Moraes, 2017, p. 5, 6).

A Neuropsicopedagogia está envolvida com o ensino e a pesquisa relacionados aos processos de aprendizagem e suas dificuldades. Em seus estudos sobre o funcionamento do

cérebro, baseia sua prática nas teorias de aprendizagem e estratégias para melhor compreensão do comportamento humano e suas formas de aquisição de conhecimentos.

Segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp (cap. II – art. 10), a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicadas a educação, interfaces da Psicologia Cognitiva e Pedagogia, que tem como objetivo principal de estudo a relação entre o cérebro a aprendizagem humana, com ênfase na reintegração pessoal, social e escolar (SBNPp, 2021, p. 3).

A Neuropsicopedagogia tem uma visão ampla dos conhecimentos, fundamentados na neurociência. Envolvendo conceitos científicos de como funciona o sistema nervoso durante o processo de aprendizagem e quais as formas de intervir necessárias e de maneira indissociável entre os processos de ensino e aprendizagem.

Os processos de mediações aplicados pela Neuropsicopedagogia inferem-se no sentido de potencializar as aprendizagens, desde cedo, com o objetivo de compreender o desenvolvimento cerebral da criança de forma a entender suas transformações respeitando o tempo de cada criança dentro de um tempo. Com o uso de instrumentos que envolvam o aprendiz em atividades de habilidades de raciocínio, atenção, linguagem e memória.

O autor nos dá uma definição sobre o cérebro:

O cérebro, como sabemos, é a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois é através dele que tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos essas informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas de vida. É dele também que emanam as respostas voluntárias ou involuntárias, que fazem com que o corpo, eventualmente, atue sobre o ambiente (Cosenza, 2011, p. 11).

Pode-se compreender que a aprendizagem é um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento, ocorrendo a partir de modificações no sistema nervoso central, quando o indivíduo é submetido a estímulos ou experiências que se transformam em modificações cerebrais. É através dos estímulos recebidos que o cérebro recebe e os processa, elaborando assim respostas capazes de garantir a sobrevivência do indivíduo.

Nesse sentido, Da Fonseca (2020, p. 25) explicita:

Ao longo da evolução, aprendemos a explicar eventos de molde a decidir e a selecionar quais as ações a serem desenvolvidas e desencadeadas no futuro. Com base em condições excepcionais de observação (percepção – *input*) e de ação (*output*), a espécie humana foi progressivamente adquirindo um poder extraordinário de conceptualização, ou seja, de cognição, dando lugar a uma espécie de seleção natural darwiniana, de processos mentais, processos esses que, sendo reproduzidos

com sucesso, estiveram e estarão implicitamente integrados na gênese de novas sequências de ação.

Desse modo, a Neuropsicopedagogia busca entender o desenvolvimento de cada indivíduo, e as formas de melhor trabalhar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada indivíduo. A aprendizagem não acontece em processos de igualdade nos indivíduos, cada um tem seu modo de aprender. Em alguns processos de intervenções neuropsicopedagógicas faz-se necessária a aplicação de estímulos e atividades com mais ênfase no processo de desenvolvimento, buscando caminhos para atender a dificuldade individual do aprendente. Observando cada processo do desenvolvimento e suas dificuldades, respeitando o ritmo e a dificuldade de cada indivíduo.

A Neuropsicopedagogia é uma das áreas que têm grande relevância no processo de desenvolvimento. Auxilia nos processos quando necessárias as intervenções de aprendizagem envolvidas na vida dos seres humanos. De acordo com as pesquisas, a Neuropsicopedagogia auxilia no conhecimento do cérebro do indivíduo e sua contribuição para com a aprendizagem, está em constante evolução e mostra que o cérebro depende desta relação da interação com as experiências que tem durante a vida.

4 NEUROPSICOPEDAGOGIA: contribuições para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar que estuda o sistema nervoso e seus reflexos no comportamento humano, em especial na aprendizagem, suas bases teóricas estrutura-se nos estudos e conhecimentos da neurociência, da psicologia cognitiva e da pedagogia. Segundo Russo (2015), o neuropsicopedagogo atua de forma a impactar positivamente na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, intervindo nas mudanças comportamentais, escolares e sociais. Utiliza-se de instrumentos investigativos, traçando objetivos, que visam o auxílio no desenvolvimento cognitivo e habilidades conforme as necessidades e personalidade do aprendente.

Nesse sentido, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp, 2021, p. 3) trata a Neuropsicopedagogia como uma ciência “[...] fundamentada nos conhecimentos da neurociência aplicada na educação, com interfaces da pedagogia e psicologia cognitiva [...]”. Para se alcançar maior êxito precisa-se alinhar aos profissionais de educação na elaboração de metodologias que proporcionem ao aprendiz o desenvolvimento de forma integral.

Como sabemos, a aprendizagem acontece numa relação de afinidade, visto que desenvolve exercícios cerebrais. Portanto, o aprender acontece desde quando somos bebês ao engatinhar, a conversar, a reconhecer objetos, sons e cores. Conforme Borges (2019), a Neuropsicopedagogia surge com a necessidade de oferecer um conjunto educacional.

Segundo Da Fonseca (2021, p. 34), “a Neuropsicopedagogia permite distinguir as dificuldades de aprendizagem específicas e dificuldades de desenvolvimento, bem como das desordens de comportamento, como perturbações de hiperatividade e déficit de atenção”. Neste sentido, o autor destaca a importância do profissional da Neuropsicopedagogia saber distinguir o que a criança ou adolescente tem e o que impede a sua aprendizagem e o que precisa ser tratado, tendo em vista que parte da dificuldade de aprendizagem das crianças é motivada por problemas emocionais enfrentados no âmbito familiar e quando identificar algo que não é de sua competência, deve ser feito o encaminhamento para outros profissionais para que a criança alcance a aprendizagem, que tenha autoestima e autonomia.

A neurociência em seus estudos contribui de maneira significativa com o entendimento sobre os processos de funcionamento do sistema nervoso, auxiliando a Neuropsicopedagogia aos métodos de intervenções e aprendizagens humanas. Assim, o Neuropsicopedagogo busca processos de intervenções pedagógicas tendo como principais objetivos promover a integração educacional, social e individual com base em diagnósticos que originarão a reabilitação ou até mesmo a prevenção de dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a Neuropsicopedagogia busca amparar e impulsionar os aprendizes que são pouco estimulados, tanto culturalmente como na vida escolar, sendo mal adaptados ao meio, tornando deficitárias, frágeis ou fracas muitas crianças e jovens que lutam diariamente em seu cotidiano para terem melhor rendimento e aproveitamento na aprendizagem.

Desse modo, busca, em suas metodologias, desenvolver estratégias que estimulem as funções cognitivas, diretamente relacionadas à efetivação da aprendizagem e de como otimizar esse processo, tornando-o mais significativo aos aprendizes. Cabe ressaltar que a Neuropsicopedagogia traz um novo olhar sobre as perspectivas do funcionamento cerebral e do comportamento humano numa análise relacionada aos processos de aprendizagem.

Dessa forma, Da Fonseca (2021) cita que um dos conceitos mais importantes para se compreender a aprendizagem é a tríade da aprendizagem humana, que segundo o autor, é composta pelas funções cognitiva, conativa e executiva do cérebro, que está em permanente conexão com a rede neural que deve estar proporcionando o surgimento de sinapses, isso já é comprovado através da neuroimagem, que mostra as alterações sofridas no cérebro, quando o indivíduo está em situação de aprendizagem. Assim, quando são trabalhadas as

funções cognitivas, conativas e executivas, a criança terá mais facilidade para aprender. Neste sentido, o estudo da Neuropsicopedagogia permite o entendimento de que os neurônios são células de aprendizagem.

Assim, busca-se entender a tríade da aprendizagem humana:

A cognição, a conação e a execução que fazem parte da plenitude das faculdades do ser humano emanam, portanto, da continuidade de bilhões de neurônios, resultam, conseqüentemente, de mecanismos biológicos e substratos neurológicos do cérebro, demonstrando a impossibilidade de separar a função do sistema nervoso de qualquer forma de aprendizagem, seja a mais natural e simples ou a mais cultural e complexa, seja a da linguagem corporal ou a da falada, seja a da escrita ou a da quantitativa. (Da Fonseca, 2021, p. 53).

Conforme o autor, toda forma de aprendizagem humana depende do funcionamento do cérebro, com suas funções de cognição, conação e execução, ou seja, a tríade da aprendizagem humana, ela não se separa do sistema nervoso central, elas são interconectadas. Aprender a aprender é prática, treino, aperfeiçoamento das funções cognitivas, ampliando as capacidades, integrando as funções conativas e executivas, de forma harmoniosa. Na visão de Da Fonseca (2021, p. 52), “qualquer tipo de aprendizagem, seja sensório – motora ou prática, não verbal ou verbal, não simbólica ou simbólica”.

Desse modo, a aprendizagem humana depende de vários fatores para que aconteça, é nas funções cognitivas que circulam informações entre as redes neurais que estão interconectadas, devem estar sempre sendo estimulada através de atividades que proporcionem prazer ao aprender, pois quando o ambiente não é propícia a aprendizagem, pode acontecer que a pessoa não tenha ânimo para aprender, ocorrendo um bloqueio na aprendizagem, na entrada e saída de informação. Por isso que quem faz a mediação da aprendizagem, deve ganhar a confiança de quem está aprendendo.

No pensamento de Da Fonseca (2021), as funções cognitivas dizem respeito à atenção, memória, percepção e linguagem, do raciocínio e de como é executada a tarefa, ele ainda destaca que essa função tem origem social, ela é composta da conectividade, sequencialidade e da interatividade com o meio. Neste sentido, o cérebro aprende com as experiências vividas no meio social que está exposto, experiências essas que vão desde o nascimento até as fases não verbais, não simbólica, verbal e simbólica, ou seja, vai sendo adquirida com o tempo.

Para o autor (2021), as funções conativas dizem respeito ao lado emocional do indivíduo, de como se dá a relação com o outro, sendo de forma positiva ou negativa. Assim, é uma função interpessoal, de como afetamos os outros e como os outros nos afetam e por

isso ela é importante para se obter aprendizagem, fala de como a pessoa se sente fazendo determinada tarefa.

Segundo Da Fonseca (2021), as funções executivas têm a função de coordenar e de integrar as outras funções cognitivas e conativas e de controlar as ações do indivíduo. Desse modo, o controle das funções executivas é relevante para uma comunicação clara.

O estudo ainda nos traz o conceito das funções cognitivas, conativas e executivas:

É fácil perceber que as funções cognitivas interagem dialeticamente com as funções conativas no processo dinâmico da aprendizagem. As funções cognitivas porque respeitam ao processamento da informação, e as funções conativas porque integram a motivação e o esforço anímico das condutas que a executam e a pragmatizam. Em traços simples, as funções conativas são a punção ou impulsão energética das funções cognitivas, e porque estão adstritas à performance e ao desempenho, elas cooperam com as funções executivas na otimização comportamental. O afetivo, o cognitivo e o executivo estão em interação constante no processo da aprendizagem porque as suas funções são indissociáveis em termos neurofuncionais (Da Fonseca, 2021, p. 58).

Dessa forma, o Neuropsicopedagogo alia-se o aos conhecimentos neurocientíficos para intervir de forma interdisciplinar nas particularidades cerebrais que podem afetar a aprendizagem. É necessário ter ciência que o Neuropsicopedagogo atuará de maneira investigativa, nos processos de aprendizagem, além dos fatores interrelacionais e intrapessoais que podem ser o ponta-pé inicial para intervenção pedagógica mais efetiva, além de ações que levem em conta quem é esse sujeito, qual é a sua base familiar e qual o contexto em que ele está inserido.

A Neuropsicopedagogia compreende que a aprendizagem é:

A aprendizagem não é, portanto, um processo passivo ou receptivo, é um processo ativo muito complexo, pressupõe a interação neurológica de processos cognitivos básicos a partir de várias zonas do cérebro de quem aprende. Quem induz a aprendizagem em outros indivíduos tem de compreender o papel da mediação na otimização cognitiva. Os discursos abusivos e os mal-entendidos determinísticos, quer sociais e construtivistas, quer psicanalista e genéticos, além de outros, sobre as dificuldades de aprendizagem, ou sobre o insucesso escolar, na sua forma mais comum, estão ficando esgotado, em face dos dados de investigação das neurociências (Da Fonseca, 2021, p. 40).

Conforme o autor, o processo de aprendizagem é ativo e depende da parte neurológica do indivíduo, que precisa da estimulação cognitiva, para que o mesmo consiga adquirir a aprendizagem. Nesse sentido, todo ser humano tem a capacidade de aprender, com a mediação devida. Observando a capacidade e o tempo necessário de cada aprendiz, a Neuropsicopedagogia utiliza-se de metodologias e investigações científicas, aplica estratégias

que ajudem aqueles indivíduos que apresentam maior dificuldade ao aprender. Mas com os novos métodos neuropsicopedagógicos isso pode ser mudado, despertando em cada indivíduo sua particularidade e potencialidade em aprender.

Nesse sentido, pode-se compreender a importância da educação, nos estudos do autor como:

O ponto ômega para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, a alavanca do desenvolvimento do capital humano de uma nação, mas também a essência de toda a atividade social, a animação e a criação de inestimável atividade cultural de determinado povo. A capacidade de ensinar – e dela se beneficiar em termos desenvolvimentais – é um atributo fundamental e peculiar da espécie humana [...] tal condição não existe de forma sistemática nas outras espécies animais (Da Fonseca, 2018, p. 155).

Diante dessa análise, infere-se que esses processos levam o ser humano à transmissão de cultura, ao longo de sua evolução. É na infância que se constrói sua modificabilidade, transformando as crianças em adultos independentes, críticos e criativos. Com esses pressupostos o neuropsicopedagogo adentra nos processos de intervenção, buscando auxiliar a criança, ainda imatura e totalmente dependente, no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Compreende-se que

A transmissão cultural não pode ser concebida como algo que se transmite automaticamente ou em bloco, mas sim por peças, por componentes e pequenas unidades, subtendendo uma mediatização prolongada e diligente [...] inculcada e recomendada significativamente e transcendentemente, fazendo com que o ser inexperiente conheça o sentido da comunicação do ser experiente, tendo este que perceber e interpretar as intenções daquele, a tal Teoria da Mente que caracteriza a comunicação entre os seres humanos (Da Fonseca, 2018, p. 23).

Assim, infere-se que a mediatização efetuada pelos mais experientes vai ser fulcral para a intervenção neuropsicopedagógica, compreendendo os processos neurofuncionais da criança. Sempre aliados aos estudos a Neurociência e a Psicologia Cognitiva, como formas de proporcionar estratégias de ensino, nas quais estas duas ciências são suporte para compreensão dos processos de ensino aprendizagem. O papel de elaboração e planejamento de ensino é utilizado pela pedagogia, que se apoia nos conhecimentos didáticos e metodologias de ensino.

Na concepção de Da Fonseca (2018), o ser humano vivência a aprendizagem mediatizada pelos mais experientes durante um quarto de sua existência, na qual, efetivamente, se empregam as aprendizagens básicas para o seu desenvolvimento, potencializando os processos cognitivos, distante de serem tabulas rasas. O custo cognitivo

centralizado na qualidade de aprendizagem mediatizada, para aquelas crianças que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento e aprendizagem ou mesmo como forma de prevenção precoce, alia-se as formas neuropsicodagógicas de intervenções, numa estrutura potencialmente específica de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, pode-se analisar os processos neuropsicopedagógicos nos estudos de Da Fonseca (2018, p. 158):

Desde as noções de permanência do objeto, conservação de substância, de peso a correspondência termo a termo, desde os pensamentos dicotômicos (grande-pequeno, cheio-vazio, perto-longe, etc.), até a estruturação dos seus conhecimentos e a construção da sua imensa base de dados, toda essa construção cognitiva não ocorre na criança de forma isolada e descontextualizada. [...] O custo cognitivo está na qualidade da mediatização produzida pelos seus mais experientes [...].

Assim, ocorrem transformações nos processos mentais do indivíduo aprendente levando mudanças aos processos intersíquico e intrapsíquico, dados ao valor de transmissão de cultura, através de instrumentos como linguagem, o mediatizador introduz, de forma elaborada, novos processos cognitivos nas interações de suas tarefas levando a aprendizagem, lembrando que a evolução cognitiva ocorre do não simbólico ao simbólico e do não verbal ao verbal.

Pode-se observar que o aprendizado está ligado à vivência de cada pessoa, conforme se assimilam as circunstâncias, o aprendizado que vai adquirindo começa a ter um significado. De modo que resulte em uma reflexão.

Pohlmann e Moraes (2017) salientam que o conhecimento neuropsicopedagógico tem a possibilidade de compreender o desenvolvimento da aprendizagem de um indivíduo, trazendo oportunidade melhor, tendo um olhar educacional diferente de modo que desmascare o pensamento de que o aprendizado é somente para algumas pessoas; pois este direito é para todos, só que para alguns vão variar com avaliações diferentes, respeitando o processo do desenvolvimento de cada um.

De acordo com as autoras (2017, p. 7), “A aprendizagem é uma modificação biológica na comunicação entre neurônios, formando uma rede de interligações que podem ser evocadas e retomadas com relativa facilidade e rapidez”.

A função do neuropsicopedagogo é se atentar às ligações da aprendizagem e aos sistemas cerebrais, que possam ou não ter sofrido algum dano físico. Podendo assim minimizar ou sanar possíveis dificuldades no processo de aprendizado. Assim, a prática e a teoria têm o papel de andarem juntas mais para perto da realidade, contribuindo com as

possibilidades de inserções do indivíduo no mundo. Deve-se assim valorizar os atos pedagógicos, explorar e cuidar de modo a atrair a atenção do educando com exercícios propostos, levando o indivíduo ao desejo de desenvolver-se, descobrindo o sentido e a importância do aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão corrobora o entendimento da neurociência, baseado em suas pesquisas sobre o sistema nervoso central do cérebro humano e como seus estudos têm contribuído com a educação, aliados à psicologia cognitiva, sendo possível ver através de imagens o funcionamento do cérebro e assim criar estratégias de ensino que permitam ao ser humano alcançar e ampliar suas aprendizagens. Neste sentido, foi explicitado como é importante a relação entre quem está aprendendo e quem está mediando a aprendizagem, para que seja observado como a criança ou o adolescente aprende e assim criarem estratégias que ativem as redes neurais.

Considerando o desenvolvimento da primeira infância como sendo um marco essencial para a vida adulta, é preciso favorecer a formação de sinapses fortes, que propiciem a interação com o meio em que a criança está inserida. Por conseguinte, é necessário salientar a importância da integração das redes neurais do cérebro humano, que permitem que aconteça a aprendizagem, por meio da conectividade entre as funções cognitivas, executivas e conativas.

A Neuropsicopedagogia é sustentada pelos estudos da neurociência, que nos traz o entendimento do funcionamento do cérebro humano, bem como do seu comportamento e suas articulações. Desse modo, mostra como acontece esse processo de aprendizagem, bem como devem ser exploradas as potencialidades do indivíduo. Assim, a Neuropsicopedagogia compreende que o processo de aprendizagem é ativo, que depende de uma mediação otimizada. Portanto, busca auxiliar na solução de problemas relacionados à aprendizagem e procura descobrir e trabalhar com os alunos de forma coletiva e norteada, atuando no comportamento dos professores no processo de auxiliar nas dificuldades de cada ser humano.

A Neuropsicopedagogia tem colaborado de uma forma relevante para desenvolvimento e aprendizagem, através de seus processos de intervenção pedagógica auxilia no entendimento do processo ensino-aprendizagem, ajuda a compreender o funcionamento do cérebro para melhor aproveitá-lo, desse modo, repensar a aprendizagem,

desenvolvendo ações que privilegiem e proporcionem uma educação pensada no desenvolvimento integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

CAETANO, Cintia. **Relatório de avaliação neuropsicopedagógica** – RAN: da anamnese à devolutiva. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2021.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Artmed Editora, 2009.

DA FONSECA, Vitor. **A educabilidade cognitiva e a neuropsicopedagogia: novos paradigmas da educação**. Prefácio de Marta Relvas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

DA FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 6. reimp. Vozes, 2020.

DA FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2018.

MELO JUNIOR, Antônio Ferreiro. Repensando Bacamarte: **Neuropsicopedagogia, Neurociência Crítica e o Modelo Social de Deficiência**. Recebido: 17/12/2020 | Revisado: 23/02/2021 | Aceito: 19/03/2021 | Publicado: 25/03/2021

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. 2011.

OLIVEIRA, Nathália. **Neuropsicopedagogia: Recebi meu primeiro paciente, e agora?** Rio de Janeiro 2016.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e educadores: quem tem tempo de educar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 96.

POHLMANN, N.; MORAES, Carla M. Z. Contribuições da neuropsicopedagogia para o desenvolvimento da aprendizagem e da memória. **Revista de Educação Dom ...**, 2017.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; DE SOUZA BRIDI, Fabiane Romano. **Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Artmed Editora, 2018.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2015.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Institucional: organização de Rita Margarida Toler Russo**. Curitiba: Juruá, 2015.

SBNPp. - Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, - **Código de Ética**. Disponível em: https://www.sbnpp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profissional_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNPp_-_2021.pdf. Acesso em 07 jul. 2020.

**INCLUSÃO ESCOLAR: a importância da afetividade
na ambientação do aluno com espectro autista**

*SCHOOL INCLUSION: the importance of affectivity in the
environment of the student with autistic spectrum*

Pollyana Pereira Romeiro de Sousa

Sarah Gonçalves Barros

Resumo: Tem sido cada vez maior o número de diagnósticos de crianças com autismo. Nesse sentido, a presente pesquisa científica nasceu do desejo de mostrar se a influência da afetividade contribui no processo ensino-aprendizagem e na inclusão desse aluno no ambiente escolar. O tema justifica-se pela importância da afetividade nas interações entre professor, aluno e o meio. Destaca-se a figura do professor, que precisa ter um olhar atento e cuidadoso, valorizar suas potencialidades e acreditar que, assim como as demais crianças, o autista também aprende. Esse deve ser o momento ideal para aplicar as intervenções pedagógicas necessárias, considerando-o como um sujeito de direitos, e eliminar as barreiras e toda fonte de discriminação. O referente trabalho traz consigo os seguintes questionamentos: O que é Transtorno do Espectro Autista? De que maneira se realiza a inclusão desse aluno? Como a afetividade pode contribuir de forma significativa na aprendizagem da criança com autismo e na formação pedagógica do professor? Quais as principais intervenções pedagógicas que podem ser utilizadas no ambiente escolar? Assim, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, na modalidade qualitativa, com suporte teórico de autores renomados como Lev S. Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e Eugênio Cunha, entre outros teóricos que também se interessaram pelo assunto, bem como a Declaração de Salamanca.

Palavras-chave: autismo; inclusão; afetividade; aprendizagem.

Abstract: The number of diagnoses of children with autism has been increasing. In this sense, the present scientific research was born from the desire to show whether the influence of affectivity contributes to the teaching-learning process and the inclusion of this student in the school environment. The theme is justified by the importance of affectivity in the interactions between teacher, student and the environment. The figure of the teacher stands out, who needs to have an attentive and careful look, value their potential and believe that, like other children, autistic people also learn. This should be the ideal moment to apply the necessary pedagogical interventions, considering him as a subject with rights, and eliminating barriers and every source of discrimination. The related work brings with it the following questions: What is Autism Spectrum Disorder? How is this student included? How can affectivity significantly contribute to the learning of children with autism and the teacher's pedagogical training? What are the main pedagogical interventions that can be used in the school environment? Thus, bibliographical research was adopted as a methodology, in qualitative mode, with theoretical support from renowned authors such as Lev S. Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon and Eugênio Cunha, among other theorists who were also interested in the subject, as well as the Declaration from Salamanca.

Keywords: *autism; inclusion; affectivity; learning.*

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, que afeta áreas importantes como a comunicação e a interação social, advindas de comportamentos restritos e repetitivos.

Esse assunto tem sido discutido com maior relevância na sociedade, pois se leva em consideração o aumento de crianças diagnosticadas com o transtorno. Por isso, se faz necessária a observação de todos os sintomas de forma precoce, para que recebam o tratamento adequado por uma equipe multiprofissional capacitada, para atender cada indivíduo de forma única.

Portanto, entre as áreas que prejudicam o desenvolvimento da criança com TEA, a interação social é a mais comprometida, pelo fato de evitar o contato físico e preferir se isolar em seu mundo interior. Mas isso não determina que não possua afeto, já que ele pode ser demonstrado em outras situações.

A assimilação do conhecimento pelo aluno autista não se diferencia dos demais educandos. O estudante com esse transtorno aprende e este artigo abordará essa questão. Porém, é a estratégia pedagógica desenvolvida no ambiente escolar que faz toda a diferença na aprendizagem desse discente.

As crianças, sejam elas típicas ou atípicas, precisam encontrar no ambiente escolar um espaço agradável, acolhedor, atraente, adequado, que possa despertar o interesse pelo aprendizado. Nesse sentido, a pesquisa pretende mostrar a importância da afetividade na inclusão de educandos autistas. Enfatiza-se que essas crianças são sujeitas de direitos e como as demais necessitam do acesso à educação, como a lei garante a todos sem exceção, para eliminar as barreiras e abrir caminhos para o conhecimento.

Mas, para que esse processo de aprendizagem aconteça, o professor poderá utilizar uma metodologia que propicie que esse aluno aprenda, que se chama afetividade. Ela funciona como motor que estimula o interesse da criança, que, através do carinho, atenção e vínculo com o professor, pode caminhar segura na construção do saber.

Dessa forma, ao avaliar os aspectos essenciais do ato de aprender e considerar a influência da afetividade como propulsora da aprendizagem da criança, a presente pesquisa deseja responder aos seguintes questionamentos: O que é Transtorno do Espectro Autista? De

que maneira se realiza a inclusão desse aluno? Como a afetividade pode contribuir de forma significativa na aprendizagem da criança com autismo e na formação pedagógica do professor? Quais as principais intervenções pedagógicas que podem ser utilizadas no ambiente escolar?

Para compreender melhor a influência da afetividade no TEA, a fim de contribuir de forma integral em seu desenvolvimento, este trabalho foi dividido em três tópicos, que seguirão a seguinte ordem:

O primeiro tópico traz o contexto histórico do autismo de acordo com as concepções de Baptista (2015); Volkmar e Wiesner (2019); e, Cunha (2019), relatando suas origens e possíveis causas. Em seguida, usa o DSM-V para definir as principais características, sintomas, possível diagnóstico e os níveis de gravidade da síndrome. Além disso, aborda a questão da inclusão do aluno autista no ambiente escolar, tratando-o como sujeito de direitos, para romper qualquer discriminação na sociedade, sobre a luz da Declaração de Salamanca; Sasaki (2010); Mantoan (2015); e, Rodrigues e Paz (2020);

No segundo tópico, discute-se a influência da afetividade no desenvolvimento da criança, a partir das relações sociais e o meio no qual ela está inserida. Nesse sentido, destaca-se a figura do professor como peça fundamental nesse processo, sendo responsável por afetar positivamente a aprendizagem do aluno. Em seguida, são abordadas as diferentes perspectivas sobre a afetividade segundo os mais renomados autores como Piaget, Vygotsky, Cunha e Wallon, de modo que o último foi o que mais se aprofundou nesse assunto, ao considerar a psicogênese da pessoa completa;

O terceiro tópico, intitulado “Intervenções pedagógicas no ambiente do aluno autista”, mostra como o professor poderá utilizar a afetividade como ferramenta pedagógica, ao se aproximar dessa criança, a fim de despertar o interesse pelo aprendizado. Ressalta-se, ainda, que o educador deve conhecer as especificidades do aluno, suas potencialidades, se aperfeiçoar em cursos de capacitação, no sentido de utilizar as intervenções pedagógicas necessárias em sala de aula de modo concreto e contribuir para o seu desenvolvimento. Também traz os principais métodos de intervenções que podem ser usados, tanto por equipes multidisciplinares como pelo educador e pela família, para promover a autonomia desses discentes.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: contexto histórico

De acordo com Baptista (2015), o primeiro estudioso que utilizou o termo “autismo” foi Eugen Bleuler, em 1919, para descrever pacientes com esquizofrenia, que enfrentavam dificuldades nas relações sociais. Para corroborar essa ideia, Cunha (2019) alega que a palavra autismo vem do grego “autos”, ou - si mesmo, compreende-se que a pessoa está escondida em seu mundo interior. O autor também explica que este termo foi usado para descrever o isolamento desses pacientes com a realidade exterior.

Em 1943, o psiquiatra austríaco, Leo Kanner, escreveu um artigo científico com o título *Autism disturbances of affective contact*, que significa “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. O estudo tratava sobre as principais diferenças entre pacientes com esquizofrenia infantil e autismo, diz Baptista (2015).

Volkmar e Wiesner (2019) afirmam que o médico relatou de forma detalhada os comportamentos e ações estranhas de onze crianças portadoras “de um distúrbio inato do contato afetivo”. Essas, por sua vez, mostraram desinteresse em relação ao contato com as pessoas e aos ambientes sociais. Através de sua análise, percebeu-se uma intensa rigidez dessas crianças a mudanças de rotina e repetição nas mesmas atividades.

Cunha (2019) pontua que, tal como Kenner, o pediatra Hans Asperger, em 1944, também realizou uma pesquisa na Alemanha, com um grupo de crianças que também apresentavam dificuldades semelhantes as do autismo, mas observou que elas também possuíam habilidades especiais em outras áreas e que estas poderiam influenciar diretamente no processo de desenvolvimento.

2.1 Características e Diagnóstico

Com base no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais, o TEA é caracterizado por um distúrbio do neurodesenvolvimento, que afeta as áreas cognitivas, de comunicação, interação social e padrões de comportamentos restritivos e repetitivos, podendo ou não estar associado à outra condição, como a deficiência intelectual.

Cunha (2019) assevera que o autismo apresenta seus sinais antes dos três anos de idade, período em que se tornam evidentes. Observam-se falhas na comunicação, seguidas da dificuldade de iniciar uma conversa, bem como de interagir com as pessoas, tanto do seu ambiente como as de fora.

Em conformidade a essas características, o DSM-5 (2014) descreve que os sinais do autismo podem ser observados entre o segundo e terceiro ano de vida da criança, e que pacientes do sexo masculino recebem diagnóstico quatro vezes mais em relação as do feminino.

Orrú (2012) explana que, para se chegar a um possível diagnóstico, faz-se necessária a observação, tanto dos pais, quanto da investigação de muitos médicos especializados no assunto. Como visto, isso pode tornar o diagnóstico um processo demorado, considerando o grau de comprometimento dos sintomas que podem se manifestar de maneiras diferentes de um indivíduo para o outro.

Pela mesma razão, no DSM-5 (2014), avalia-se como imprescindível que o diagnóstico possa ocorrer o mais cedo possível. Certifica-se que, através do relato dos cuidados com a criança e de profissionais na área, e de um conjunto de informações acerca do transtorno, será possível identificar qual é o tipo de autismo, já que as causas do TEA ainda não foram definidas, mas estudiosos apontam para fatores genéticos e ambientais.

Segundo o DSM-5 (2014), conforme os níveis de gravidade, os tipos de autismo são: Nível 1 “Exigindo apoio”; Nível 2 “Exigindo apoio substancial”, Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”.

Dentre os critérios dos sintomas, o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais aponta as dificuldades nas relações sociais. Nesse sentido, o indivíduo pode mostrar rejeição ou apatia às pessoas, mostrar desinteresse nas brincadeiras, mas, em outras situações, brinca de forma desordenada com objetos, mantendo uma fixação por eles. Há um crescente interesse por brincar de forma solitária e forte aproximação por pessoas mais velhas. Observa-se a presença de comportamento repetitivo e estereotipado, por exemplo, abanar das mãos, balançar da cabeça, estalar dos dedos. Verifica-se a presença da ecolalia, ou repetição da fala de palavras ouvidas, ou referir-se a si mesmo.

O uso repetitivo de objetos e os movimentos desordenados deles são recorrentes (girar a roda de carrinhos, enfileirar as coisas). Consta-se a resistência à mudança de rotina, dificuldades em aceitar regras. Os autistas apresentam-se com hipersensibilidade aos estímulos sensoriais, dificuldades em permanecer em ambientes com muitos ruídos, bem como serem seletivos em seus hábitos alimentares.

Além dessas características, pessoas com o TEA podem apresentar dificuldades de linguagem, como a fala atrasada. Muitos podem se automutilar, como se cortar, bater a cabeça, se morder. Portanto, podem desenvolver depressão, ansiedade e irritabilidade. Já em outros, a tranquilidade excessiva pode prejudicar a interação social.

Diante dessas particularidades, Cunha (2019, p. 28) também contribui:

retrair-se e isolar-se das outras pessoas, não manter contato visual, resistir ao contato físico, resistência ao aprendizado, não demonstrar medo diante de perigos reais, não atender quando chamada, birras, não aceitar mudança de rotina, usar as pessoas para pegar objetos, hiperatividade física, agitação desordenada, calma excessiva, apego e manuseio não apropriado de objetos, movimentos circulares no corpo, sensibilidade a barulhos, estereotípias, ecolalias, não manifestar interesse por brincadeiras, compulsão.

A conscientização sobre o tema é fundamental para informar as pessoas sobre o que é o autismo, reduzindo mitos e conceitos em torno desse diagnóstico. O acesso à informação ajuda pais, professores e familiares de crianças com TEA a conhecer melhor as características do transtorno e lidar com ele.

Ter uma criança com autismo significa uma mudança completa na rotina do lar, o que implica que o transtorno requer uma dedicação intensa por parte de todos os membros da família, que devem estar atentos a cada passo da criança, a fim de buscar tratamento adequado para o seu desenvolvimento.

2.2 Inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar

Sob a ótica de Sasaki (2010), a inclusão social, para fins conceituais, se baseia na união de ações da sociedade, que visam acolher de forma igualitária, nas diversas esferas sociais, pessoas excluídas, sejam elas por deficiência física, mental, motora, auditiva, visual, superdotadas, entre outras. Dessa maneira, o objetivo é promover igualdade de direitos a todos e buscar soluções de eventuais dificuldades ao longo desse processo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) cita no artigo 26, parágrafos 1 e 2, que a educação é um direito de todo ser humano, sendo assim, deve estabelecer o respeito e o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Ela também deve promover a tolerância, a compreensão e a amizade entre todas as nações.

Percebe-se, portanto, que o ato de incluir, não deve ser considerado um fator meramente obrigatório, mas uma ação que combate toda fonte de discriminação e preconceito, já que, na compreensão de Mantoan (2015), o ato de inclusão deve acontecer para todas as pessoas sem exceção.

Cunha (2020) comenta que a história da inclusão é marcada por diversos desafios ao longo do tempo. Dessa forma, o movimento de inclusão surgiu nos países mais desenvolvidos, na segunda metade da década de 80, ganhou intensidade nos anos 90, e

gradativamente, vem crescendo o número de adeptos da sociedade que se preocupam com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Rodrigues e Paz (2020) asseguram que, quando se trata de ensino-aprendizagem de pessoas com dificuldades educacionais especiais, deve-se levar em conta que a maneira com que eles aprendem exige recursos metodológicos diferenciados e que as instituições de ensino devem se organizar para receber esse público. Ambos explicitam a importância de eliminar as barreiras que elas enfrentam, para que a inclusão possa acontecer de fato.

Santos (2021) defende que, por se tratar de uma síndrome do neurodesenvolvimento, o TEA traz consequências para o desenvolvimento e isso faz com que os próprios educadores criem resistência em relação ao aprendizado desses indivíduos, o que dificulta o seu processo de inclusão. Não significa dizer que a criança autista não aprenda, pelo contrário. A respeito disso, Cunha (2020, p. 15) menciona: “O autista aprende. [...] A aprendizagem é característica de todos os seres humanos [...]”. Por essa razão, faz-se necessário romper com as barreiras que dificultam a aprendizagem e acreditar no potencial desses alunos é o primeiro passo para a inclusão.

Nesse sentido, o autor (2019) adita que, ao se falar em inclusão, há uma condução sobre imaginar o ambiente, pois não se pode pensar em inclusão escolar sem pensar em ambiente inclusivo, não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas.

Em resumo, Cunha quis mostrar que a escola inclusiva é aquela onde todos caminham juntos. Portanto, para que a inclusão possa acontecer de fato, tanto alunos atípicos (autistas) como os típicos devem ser cativados e recebidos com naturalidade e sem discriminação, pois, dessa forma, efetiva-se uma aprendizagem satisfatória, mediante as especificidades de cada aluno.

O autor (2019) complementa que, mais uma vez, assim como a escola deve oferecer um ambiente acolhedor, o professor precisa ter um olhar atento e cuidadoso para as qualidades de seu aluno, a fim de romper com todas as barreiras que impedem a sua inclusão.

Como descrito por Mantoan, (2015), a inclusão é, portanto, um processo educacional para todos e considera-se que o ensino deve contemplar as diferenças de todos os alunos, inclusive os que possuem necessidades especiais, independente das diferenças de cada um. Sabe-se, no entanto, que esse é um desafio que as escolas enfrentam, pois ainda há muito o que fazer.

Para Santos (2021), na perspectiva da educação inclusiva, o contexto educacional brasileiro surgiu com muitas lutas e uma legislação que passou a acolher de fato as pessoas com deficiência a partir da Declaração de Salamanca, que prevê:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ONU, 1994, p. 1).

Santos (2021) salienta que a Declaração de Salamanca foi o documento internacional que trouxe para as escolas o desafio do acesso à matrícula de todos os alunos, bem como as adaptações necessárias, levando-se em conta as necessidades de cada um nas classes comuns de ensino. Do ponto de vista de Araújo (2022), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 também enfatiza, em seus registros, que os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos metodologias, recursos e adaptações para promover o desenvolvimento e aprendizagem a todos.

A autora (2022) acrescenta que a Lei n. 12.764, ou “Lei Berenice Piana”, que fundamenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece, para fins legais, o estudante com essa síndrome como pessoa com deficiência. Esta lei significou um grande avanço na história de indivíduos com autismo, garantindo direitos como à educação, tratamento, terapias, medicamentos, lazer, entre outros.

Assim como declarou Sasaki (2010), quando a sociedade assimila o valor da inclusão em suas vivências, ela passa a evitar a exclusão a fim de promover o respeito à diversidade. Nesse intuito, para que a inclusão da criança com autismo aconteça, faz-se necessário que a escola regular possa compreender suas particularidades e preparar o que for necessário para oportunizar a elas o desenvolvimento que lhes é devido por direito.

Percebe-se que ainda existe rejeição de algumas instituições de ensino em efetivar a vaga desses alunos, muitas vezes por falta de preparo dos educadores. Por isso, a inclusão

precisa acontecer com todos os que trabalham a educação. Como esclarece Cunha (2020, p. 103), “quando incluimos, educamos, e quando educamos, incluimos”.

3 AFETIVIDADE: conceituação e importância no processo da aprendizagem

No entendimento de Rodrigues e Paz (2020), com o passar dos anos, intensificou-se o número de pesquisadores acerca da importância da afetividade e sua influência na aprendizagem, a fim de atender o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos e, em especial, aos que necessitam de percorrer uma aprendizagem significativa a partir das suas diferenças. Nessa perspectiva, os autores mostram que a afetividade funciona como uma ponte eficaz, que conduz ao conhecimento, além dela atuar como facilitadora nas relações entre as pessoas e favorecer os laços afetivos.

Apoiando essa ideia, Mahoney e Almeida (2007, p. 17) falam que a “afetividade se refere à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Wallon (1995) revela que a “Afetividade é tudo que o afeta e sob esse olhar, pode ser algo prazeroso ou não. As expressões das emoções são mais intensas e de amplas proporções quanto mais novas são as crianças [...]”. Ainda segundo este autor, quem afeta é de alguma forma afetado. Essa frase traz a reflexão sobre os contatos afetivos que, primeiramente, se fazem presentes na família, sendo pais, irmãos, ou seja, pessoas de maior vínculo, responsáveis por oferecer carinho, amor, respeito, confiança, sentimentos esses que devem estar presentes desde o ventre materno.

Ainda sobre as relações afetivas, Rogrigues, Blascko e Ujii (2021) confirmam que os primeiros vínculos afetivos estão presentes no carinho da família ou dos responsáveis. Os autores frisam que, na escola, a criança também realiza vínculos com seus colegas, grupo gestor, comunidade escolar e os professores que são os que estão em contato diário com seus alunos.

Cunha (2008) pondera que os professores, por sua vez, devem criar um relacionamento de proximidade com seus alunos e, com efeito, exercem um papel fundamental na vida dessas crianças, pois suas ações e expressões são referências para elas. Referências essas que podem ser positivas ou negativas, dependendo da maneira de como o educador está agindo para alcançar uma aprendizagem satisfatória. Em outras palavras, vale dizer que é imprescindível que o docente saiba a sua importância na formação do aluno. Por

isso ele deve ter o olhar atento em todas as situações. O afeto, portanto, é uma estratégia pedagógica que o professor pode utilizar para despertar o interesse do aluno e promover o aprendizado almejado.

Ao se considerar a afetividade como ferramenta pedagógica do professor, o autor (2008, p. 69) expressa:

Há professores - mesmo com pouquíssimos recursos - que afetam tanto que são capazes de transformar suas salas de aula em dínamos de inteligência, mesmo recitando o catálogo telefônico. Pode ser um exagero usar o catálogo como metáfora, mas na verdade, em nossa memória, o que mais conservamos são as coisas que nos afetam, para o bem ou para o mal.

Em suma, a afetividade pode ser grande parceira do professor em sua metodologia de ensino, o que implica dizer que o educador precisa conhecer o seu aluno, e estabelecer, no ambiente da sala de aula, um lugar acolhedor, onde o respeito e afeto devem andar sempre juntos. Na visão de Rodrigues, Blaszkó e Ujiie (2021), a aprendizagem está presente na vivência dos relacionamentos, nas interações e na construção dos indivíduos e ambos sofrem influência do meio para se desenvolver. Dumard (2016, p. 10) conceitua a aprendizagem como “um processo fundamental na vida do ser humano. É através dela que o indivíduo desenvolve e aprimora habilidades e comportamentos que o ajudam a lidar com as situações diárias”.

3.1 Afetividade e aprendizagem na visão de Jean Piaget

Taille, Oliveira e Dantas (2019) expõem que, nas palavras de Jean Piaget, psicólogo e epistemólogo suíço, a afetividade é como uma espécie de “energia”, que motiva e estimula o ser humano a realizar as suas ações. Essa motivação é, portanto, parte fundamental no processo de aprendizagem e ele considerou que é por meio das interações sociais que a aprendizagem acontece e pode ser desenvolvida.

Na concepção de Dumard (2016), sabe-se que a afetividade é necessária para o desenvolvimento da inteligência e, para Piaget, sem o afeto não existe o interesse, motivação e muito menos questionamentos sobre algo. Segundo ele, a afetividade não fica voltada apenas para os sentimentos e emoções, mas envolve as tendências e a vontade da criança.

Sobre o afeto despertar o interesse, Piaget (2014, p. 129) define: “[...] o afeto é parte indissociável na construção da inteligência. O vínculo afetivo é responsável por despertar

interesse e motivação e em sua ausência, os questionamentos e resoluções não se formulam para produzir inteligência. Um está totalmente inerente ao outro”.

3.2 Afetividade e aprendizagem na visão de Lev S. Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo, também abordou o afeto e inteligência em seus estudos. Por meio de suas ideias, ele também mostrou como a afetividade influenciou no processo da evolução da inteligência humana.

Para compreender a abordagem de Vygotsky, é necessário considerar o aspecto social, já que ele entendia o desenvolvimento humano a partir de um contexto sociocultural, no qual o homem se constitui nas interações do meio em que está inserido.

Correa (2016) informa que por essa razão que a sua teoria recebeu o nome de sociointeracionista, ou socioconstrutivista, pois se levou em conta o processo da construção do desenvolvimento humano a partir do outro. Ainda sobre a construção do desenvolvimento, Vygotsky considera que a linguagem e o pensamento devem caminhar juntos nesse processo de comunicação do indivíduo com o seu meio. Sobre a origem do pensamento, Taille, Oliveira e Dantas (2019) elucidam:

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nessa esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano, só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Vygotsky mostra que a afetividade está presente nos pensamentos, nas ideias, no comportamento e nas atitudes de uma pessoa, através de seus desejos, interesses e necessidades. Portanto, vale destacar quão significativa deve ser a relação professor-aluno dentro da sala de aula, pois esse ambiente deve ser propício para as trocas de experiências entre ambos, de modo a produzir resultados satisfatórios, o que dependerá de como o docente usará o afeto para despertar o interesse para que essa aprendizagem aconteça.

3.3 Afetividade e aprendizagem na visão de Henri Wallon

Corrêa (2016) atesta que Henri Wallon foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês, que se tornou grande cientificamente por trabalhar o desenvolvimento da inteligência

a partir do público infantil dentro de um contexto das relações interpessoais, históricas e culturais, a partir do meio em que a criança está inserida. Ele foi o teórico que mais se aprofundou nos estudos sobre a influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem do indivíduo.

Quanto às relações com o outro, Wallon (2017, p. 55) aponta:

a criança, permanece meses e anos sem nada poder satisfazer dos seus desejos senão por intermédio de outrem. O seu único instrumento vai, portanto, ser o que a põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, as suas próprias reações, que suscitam nos outros comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros que anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários.

Na opinião de Sousa (2021), a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon se baseia a partir da psicogênese da pessoa por inteiro, considerando os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Em suma, pode-se dizer que esse desenvolvimento se dá por processos marcados por conflitos e descontinuidades nas interações sociais vividas pelo sujeito. Sobre o processo do desenvolvimento, Galvão (1998, p. 42) testifica:

[...] O desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio.

Para Corrêa (2016), Wallon considera que o desenvolvimento psíquico da criança é marcado por fases e que os intervalos entre uma e outra pode resultar em avanços, como também pode haver regressões. Constatase que tudo vai depender de como foram as experiências dessa criança com o ambiente onde ela esteve, à medida que suas reações resultantes mostrarem se tiveram influências positivas ou negativas desse meio. O teórico também disse que a afetividade se apresenta pela capacidade do ser humano de ser afetado por ações internas e externas, portanto sua teoria apresenta três partes importantes nesse processo evolutivo: emoção, sentimento e paixão.

Mahoney e Almeida (2007) evidenciam essas partes da seguinte forma: a emoção é o que não se tem controle, ocorre de maneira espontânea, reflete o comportamento humano, é estimulante; o sentimento é o que representa as sensações, em que os indivíduos falam sobre o

que os afetam, não são instantâneas, elas ficam reprimidas. A paixão, segundo os autores, se apresenta de forma controladora, no sentido de atender as necessidades afetivas de alguém.

Sousa (2021) aduz que, segundo Wallon, a emoção é a maneira que mais representa a afetividade. Se a criança recebe estímulos positivos, ela terá maiores chances de aprendizagem, do contrário, se ela tiver estímulos negativos, ela irá se retrair, portanto, essas reações podem bloquear a sua aprendizagem.

4 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE DO ALUNO AUTISTA

A interação entre professor e aluno é condição essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conforme Wallon (1995), sabe-se que tudo o que afeta é de alguma forma afetado, ou seja, manifestações de carinho, dedicação, interesse, observação e atenção por parte do professor, podem contribuir de forma significativa para despertar o interesse pela aprendizagem de todos os alunos de uma forma geral, em especial os educandos com espectro autista.

Nessa esteira, para promover a aprendizagem da criança com autismo e possibilitar maneiras concretas para que seu desenvolvimento aconteça, é importante que o professor conheça as suas especificidades, levando-se em conta quais são as suas preferências, o que ela gosta de fazer, suas necessidades. Sobre a relação do professor com o aluno autista, Cunha (2020, p. 126) argumenta:

No contexto do autismo, em termos práticos, podemos dizer que, primeiramente, o professor reconhece as habilidades do educando e as que devem ser adquiridas. É a constituição da aprendizagem no campo pedagógico. Em muitos casos, trata-se do início da comunicação, da interação entre professor e aluno. Ainda que seja, apenas pelo olhar ou pelo toque, surgem as primeiras respostas ao trabalho escolar.

Ademais, o educador necessita buscar manter um relacionamento mais próximo com o aluno, transmitir confiança, estabelecer um vínculo afetivo e manter um ambiente acolhedor e criativo. O autor (2019, p. 99) acrescenta:

Quando estamos envolvidos com algo que amamos, parece que nada nos importuna. Quando direcionamos nossos afetos em temas que nos fascinam, não economizamos forças até conhecermos os caminhos que nos levam a respostas. Quando estamos trabalhando em ambientes acolhedores, sentimos que a nossa energia criativa e a nossa disposição para a execução das tarefas parecem ser eternas e inquebráveis.

De acordo com Souza (2021), para conduzir o processo ensino-aprendizagem, o educador pode utilizar a teoria walloniana, já mencionada aqui, para compreender o educando autista de forma integral e completa, considerando todos os seus aspectos, sejam emocionais, sentimentais, expressivos e gestuais, entre outros.

Rodrigues e Paz (2020) declaram que, ao considerar a criança com TEA como um ser completo, é fundamental compreender que elas possuem obstáculos nas adaptações escolares, devido às dificuldades cognitivas como a interação social, o déficit de atenção, a organização e outras características que variam em função do nível de comprometimento do aluno autista.

Com o intuito de compreender todas as particularidades do aluno autista, o professor precisa ser atento e cuidadoso; pode aprofundar no conhecimento sobre essa síndrome, realizar pesquisas, se envolver em cursos de capacitação, que contribuirão para a realização do seu trabalho pedagógico.

Além disso, no pensamento de Cunha (2020), para desenvolver um trabalho pedagógico com êxito, é necessário que o docente possa realizar três etapas importantes na construção da aprendizagem da criança com TEA, que se constituem em: observação, avaliação e mediação.

Quanto ao ensino do educando autista, o autor (2020, p. 49) dispõe:

No ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno.

Faria, Santos e Cruz (2021) concordam com essa ideia ao discorrerem que, para se produzir resultados, mesmo sendo gradativos, é imprescindível que a família, a escola e a equipe multidisciplinar estejam em conjunto em todo esse processo de desenvolvimento.

Portanto, para que esse processo aconteça, considera-se essencial a construção das habilidades sociais e a autonomia do educando. O educador possui uma relevante missão de prover meios e ações educativas em um ambiente que precisa atender as necessidades do educando.

Cunha (2019, p. 34) destaca:

Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas atividades que a tornará mais independente durante seu crescimento. Essas atividades são escolhidas em razão da sua utilidade

para a vida social. Tomar banho, escovar os dentes, vestir-se e fazer as refeições é o que toda criança precisa aprender.

Manoel (2016) observa que, além de desenvolver as suas habilidades e autonomia, é imprescindível que esses alunos possam se sentir aceitos no ambiente escolar, que deve, por sua vez, ser acolhedor, atraente e em consonância com as necessidades desses educandos.

Porém, como descrito por Santos (2021), para que esses alunos se sintam acolhidos, faz-se necessário que a instituição de ensino e todos os que fazem parte dela, sejam eles diretor, coordenador, professor, secretária, porteiro, precisam estar em conformidade com os aspectos mais relevantes ao ensino do aluno com TEA e oferecer formas de aprendizagem que possam incluir esse aluno de fato.

Em consequência de todas essas possibilidades no processo de aprendizagem do educando autista, vale destacar algumas práticas pedagógicas importantes, que podem ser utilizadas pelo educador em sala de aula no processo ensino-aprendizagem com crianças com TEA, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Intervenções pedagógicas para sala de aula com o aluno autista

ASPECTOS	INTERVENÇÕES DO PROFESSOR
Capacidade sensorial	Quanto à sensibilidade auditiva, com qualquer criança ou adolescente, em qualquer contexto, é sempre bom falar baixo e procurar manter o ambiente mais equilibrado possível. Quanto ao campo visual, o professor necessita mostrar-lhe constantemente os objetos, dizendo-lhes os nomes, sempre que ele estiver realizando uma tarefa, conduza seu olhar para aquilo que ele faz.
Capacidade espacial	É imprescindível criar atividades para esse fim. Atividades que explorem todos os espaços do ambiente, como correr, rodar pneu, jogar bola. É importante também que o aluno autista participe de brincadeiras junto com outros alunos.
Capacidade de simbolizar	O educador pode promover atividades que estimulem a imaginação e a criatividade, como copiar e recopiar desenhos, inserir sempre modificações, utilizar materiais pedagógicos com diferentes combinações de execução ou contar e recontar histórias, modificando-as continuamente, nos casos em que há a comunicação verbal.
Subjetividade	Na educação, é relevante que os comandos sejam diretos, as palavras e as frases possuam objetivos claros. Por exemplo: se o adulto disser: “Olha, a porta está aberta”, desejando que uma criança autista feche a porta, ela provavelmente não entenderá. O certo será dizer simplesmente: “Feche a porta”.
Linguagem	Toda a relação com o autista deve possuir o caráter afetivo e ser provida de expressões claras e objetivas. O professor deve procurar olhar sempre para ele, chamá-lo pelo nome, identificar-se, apontar, dizer os nomes dos objetos, dos sentimentos, expressar verbalmente e distinguir desejos, vontades e necessidades.
Cognição	Como em toda a educação, em qualquer circunstância, o foco deverá ser o indivíduo, especificamente no caso do autismo, as aptidões que ele possui servem como propulsores para a aquisição de novas habilidades. Exercícios que explorem as suas peculiaridades descortinam possibilidades incontestáveis de novas aprendizagens.
Hiperatividade	Os períodos de trabalho com o aprendente autista não devem ser extensos, mas em pequenas etapas, com tarefas curtas, pois as tarefas longas dificultam a concentração, tornando a distração recorrente.
Estereotipias	De certo modo, as estereotipias servem como mecanismos de expressão. Representam alegrias, emoções, ansiedades, frustrações e momentos de excitação diversas. O controle das estereotipias deve ser feito com todo o cuidado e toda a sensibilidade pelo professor. Sem cercear e irritar o aluno, é primordial inibir a constante recorrência aos movimentos estereotipados, substituindo-os por movimentos adequados que ele precisa descobrir, que produzirão progresso nas áreas cognitiva e motora.
Socialização	Possibilitar uma convivência social saudável deverá ser sempre um dos principais objetivos do educador. Isto significa que, mesmo que sejam imprescindíveis atividades isoladas na sala de recursos - e sabemos que elas são imprescindíveis - o aluno com autismo jamais poderá estar privado da interação com os outros e de aprender em grupo.
Afeto	Cientificamente, sabemos que aprendemos melhor quando amamos. Também e comprovadamente experimentado que a carga afetiva é fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagem. Sempre que atentarmos para o interesse do aluno e os seus desejos em nossa prática pedagógica, estaremos comunicando-nos com o seu afeto. Nada se constrói com qualidade na educação sem o amor.

Fonte: Adaptado de Cunha, 2019, p. 36-49.

Além da aplicabilidade das intervenções em sala pelo docente, faz-se necessária a continuidade deste trabalho em diferentes modalidades de tratamento do aluno autista, de modo multidisciplinar, com terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, que utilizam os métodos mais conhecidos cientificamente e que contribuem para o desenvolvimento desse aluno.

4.1 Método TEACCH

O Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH) tem o objetivo de ajudar o aluno autista a alcançar o maior grau de autonomia possível em sua vida adulta.

Camargos Jr. *et al.* (2005) entendem que esse método, além de ajudar a independência do autista, ainda possibilita que ele entenda o mundo ao seu redor por meio de habilidades de comunicação, que ofereça melhores maneiras de se relacionar com as pessoas segundo as suas necessidades.

O TEACCH vai muito além de método, é um programa educacional e clínico, que investiga o comportamento de educandos autistas em diferentes situações e considera os estímulos aos quais eles são submetidos. Para bem compreender o método, Orrú (2012, p. 61) frisa:

O programa TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. Ele possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo nos diferentes níveis. O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou a redução de comportamentos inadequados a partir do reforço positivo. O método TEACCH utiliza estímulos audiovisuais e audiocinestésicos para produzir comunicação [...] A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento.

A autora ainda determina que a criança com autismo nesse método é estimulada por meio de uma linguagem receptiva e expressiva, em que a metodologia de ensino acontece por meio das mãos da criança que recebe estímulos visuais (fotos, imagens cartões), corporais (apontar, gestos e movimentos) ou audiocinestésicos (sons, palavras). Considera-se que esses instrumentos serão os norteadores que vão conduzir a rotina de atividades a serem desenvolvidas naquele dia da escola com o aluno autista, de forma individualizada, a fim de promover a sua autonomia.

4.2 Método ABA

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem como finalidade descobrir, por meio da observação, como o educando autista se comporta diante de vários estímulos do ambiente em que ele está e sua influência no processo de aprendizagem.

Lima *et al.* (2021) notam que a ABA deseja verificar quais são as capacidades que o autista já possui e ensinar outras que ele ainda não aprendeu. Nesta análise, as reações negativas são descartadas e considera-se mais importante incentivar as ações positivas, repetindo-as o quanto for necessário para seu aprendizado. Nesse sentido, Cunha (2019, p. 74) acresce:

O método ABA visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para a obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e, por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas.

Em resumo, a ABA trabalha, em crianças com autismo, o reforço positivo dos comportamentos de forma individualizada, repetidas vezes, para que ela possa adquirir as habilidades necessárias para sua independência e ter uma vida de qualidade.

4.3 PECS

Cunha (2019) pontua que o Sistema de Comunicação por troca de figuras (Pecs) é um importante método que usa figuras, imagens e cartões para incentivar a comunicação de aprendentes autistas, com baixo índice comunicativo, a adquirirem, de forma mais breve, os utensílios que necessitam em sua rotina diária, por meio desse importante recurso. Pelo fato de usar uma linguagem visual, percebe-se que esse programa é de baixo custo e pode ser aplicado em qualquer ambiente dos autistas que não falam, a fim de desenvolver sua aprendizagem e independência.

Nesse sentido, Lima *et al.* (2021) concordam em dizer que o método, além de auxiliar autistas no uso da linguagem expressiva, também colabora com a interação social, já que elas são as primeiras que iniciam o processo de comunicação. Ao apontar para os cartões, elas manifestam seus desejos e vontades, expressando sua necessidade naquele determinado momento.

Com vistas à necessidade dessas crianças, Santos e Sousa (2015) estabelecem que o PECS se preocupa com o que chama a atenção delas, como alimentos, brinquedos, bebidas, etc. Após fazer uma investigação sobre os gostos da criança, essas imagens são organizadas e

oferecidas a elas. De forma gradativa, o profissional pode aumentar o grau de dificuldade, dependendo do objetivo que se pretende alcançar naquele momento. Dessa forma, ao escolher a imagem, ela vai iniciar uma interação e distanciar da ajuda física, o que promove sua independência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da contribuição dos referenciais teóricos apresentados ao longo deste artigo científico, buscou-se discutir a influência da afetividade na ambientação do aluno com espectro autista, como propulsora do seu desenvolvimento, incluindo-o no ambiente escolar como sujeito de direitos, de modo a eliminar as barreiras e qualquer tipo de preconceito.

A discussão sobre a problemática aqui apresentada permitiu ao professor um olhar atento e cuidadoso sobre como o aluno autista vê o mundo, tomando como primícias as suas preferências, o que eles gostam de fazer, com foco nas suas particularidades e não as suas dificuldades. Particularidades essas que só serão visíveis através de um estudo aprofundado do professor, para compreender que a maneira com que essas crianças assimilam o conhecimento é diferente das demais e que, por isso, precisam ser tratadas com respeito como qualquer outro aluno de forma única.

Assim, constatou-se que a afetividade ocupa um lugar fundamental nas interações sociais e que ela pode ser utilizada como ferramenta pedagógica nas intervenções do professor. Dessa maneira, o vínculo afetivo entre o professor e aluno é imprescindível para que o educador possa aplicar as intervenções necessárias, a fim de promover uma aprendizagem significativa, voltada para a autonomia do educando autista.

Portanto, o presente trabalho mostrou que a afetividade no ambiente do aluno autista, desde a sua família, em todo espaço escolar e nas intervenções pedagógicas do professor e os métodos aplicados pelas equipes multidisciplinares, pode contribuir de forma positiva no crescimento da criança autista e na sua inclusão na sociedade de forma igualitária.

Espera-se que novas pesquisas como esta possam contribuir satisfatoriamente na vida das crianças autistas, que possuem muitos desafios, mas que podem ser superados se toda a sociedade aceitar que todos somos iguais nas diferenças.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Bruna Carvalho. **Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23998/1/BCA06072022.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.
- BAPTISTA, Mavilim Nunes. **Psicologia Hospitalar: Teoria, aplicações e casos clínicos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.
- BRASIL. Lei Federal n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (**Lei Berenice Piana**). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 20 set. 2022.
- CAMARGOS JR., Walter *et al.* **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. 2. ed. Brasília. 3º Milênio, 2005.
- CORREA, Mônica de Souza. **Criança, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Cengage: 2016.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.
- CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade na prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Wak, 2008.
- DUMARD, Kátia. **Aprendizagem e sua dimensão cognitiva, afetiva e social**. São Paulo, Cengage: 2016.
- FARIA, Mayara dos Santos; SANTOS, Mikaela, S. P.; CRUZ, Reysla F. da. **O olhar que ensina: Importância da afetividade na aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/13530/1/O%20OLHAR%20QUE%20ENSINA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LIMA, Samara de Oliveira *et al.* **Práticas pedagógicas: contribuindo para a formação do aluno com Transtorno do Espectro Autista**. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13618/19416>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MAHONEY, Abgail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

MANOEL, Vanda Ferreira. **A importância da Afetividade para o processo de Ensino e Aprendizagem dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Paraná, 2016. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_vandafferreiramanuel.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Ègler. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 29 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). UNICEF Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 20 set. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: Interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PIAGET, J. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e Organização de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RODRIGUES, A. M.; PAZ, C. T. N. A relevância da afetividade para a inclusão de alunos autistas na educação infantil. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, 2020.

Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4985/pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

RODRIGUES, Gleice M. M. de M.; BLASKZO, Caroline E.; UJIIE, Nájela T. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem: discussão de dados mediatizadora pelo portal Capes. **Coloquim Humanarum**, 2021. Disponível em:

<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/3960/3280>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Isabel M. S. Costa dos; SOUSA, Pedro Miguel L. de. **Como intervir na Perturbação Autista**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Sousa-40/publication/286382014_Como_intervir_na_Perturbacao_Autista/links/56698b3608ae62b05f024a87/Como-intervir-na-Perturbacao-Autista.pdf

Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. **Diálogo entre Lev Vigotski e Henri Wallon sobre o desenvolvimento e inclusão escolar da criança com o transtorno do espectro autista: uma proposta de referencial teórico.** Curitiba, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/40585/pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Wva, 2010.

SOUSA, Caroline Florentino. **A relação entre afetividade e aprendizagem no processo escolar.** Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3149/1/MONOGRAFIA%20CAROL%20FINALIZADA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

TAILLE, Ives de La; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon - teorias psicogenéticas em discussão.** 29. ed. São Paulo: Summus, 2019.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2017.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

**POVOAMENTO NA REGIÃO SUL DE GOIÁS E FORMAÇÃO
DO PATRIMÔNIO DE SANTA RITA DO PONTAL:
o início da história de Pontalina (1841 a 1937)**

Antonio Henrique Rosa¹

Resumo: Este ensaio pretende realizar uma análise da historiografia relacionada ao surgimento de Pontalina, localizada no sul de Goiás, como um Patrimônio de Santa Rita do Pontal, resultante de uma doação à Igreja Católica no início do século XIX. A pesquisa se baseará na investigação de uma ampla gama de fontes, incluindo documentos históricos, depoimentos, mapas, fotografias, artigos acadêmicos e obras literárias que abordam o tema das doações de terras à instituição católica na região. O estudo se propõe a examinar as causas que levaram à chegada de posseiros ao sul goiano e à presença prévia dos Caiapós na área, bem como as implicações dessa ocupação para o surgimento de núcleos populacionais na região. Assim, pretendemos contribuir para uma compreensão mais aprofundada do processo histórico que culminou na formação de Pontalina e suas relações com o contexto mais amplo da ocupação territorial e desenvolvimento econômico na região central do Brasil.

Palavras-chave: Povoamento. Patrimônio. Sul Goiano. Santa Rita do Pontal. Pontalina.

RESUMEN: *Este ensayo tiene como objetivo analizar la historiografía relacionada con el surgimiento de Pontalina, ubicada en el sur de Goiás, como Sitio Patrimonial de Santa Rita do Pontal, resultante de una donación a la Iglesia Católica a principios del siglo XIX. La investigación se basará en la investigación de una amplia gama de fuentes, incluyendo documentos históricos, testimonios, mapas, fotografías, artículos académicos y obras literarias que abordan el tema de las donaciones de tierras a instituciones católicas de la región. El estudio tiene como objetivo examinar las causas que llevaron a la llegada de ocupantes ilegales al sur de Goiás y la presencia previa de los Kayapos en la zona, así como las implicaciones de esta ocupación para el surgimiento de centros de población en la región. De esta manera, pretendemos contribuir a una comprensión más profunda del proceso histórico que culminó en la formación de Pontalina y sus relaciones con el contexto más amplio de ocupación territorial y desarrollo económico en la región central de Brasil.*

Palabras clave: *Asentamiento. Patrimonio. Sur de goiás. Santa Rita del Pontal. Pontalina.*

¹ Mestre em Educação, professor e Diretor Adjunto de Relações Institucionais na Faculdade Alfredo Nasser/Pontalina. Especialista em História Contemporânea, Pedagogo, Filósofo e Historiador; Pesquisador da historiografia de Pontalina-Goiás.

“Em primeiro lugar peço-lhe a benção. Desejo que estas poucas linhas lhe encontre gozando de saúde, paz e animação juntamente todos de vossa casa. Eu, até esta, de facto estou com saúde, Deus louvado, só o que me contraria aqui, é estar longe de vocês e a saudade que tenho, mas não posso dar jeito. [...] peço ao senhor para que me mande 40.000 mil reis (quarenta conto de réis) [...] minha esperança é de ir-se embora por estes poucos meses, e tenho fé em Deus e em Santa Rita que vou já, até princípio de maio.”

Rio Claro, 20 de março de 1932²
Clarindo José Rosa

1 INTRODUÇÃO

O sul goiano, no século XVIII, onde atualmente existem várias cidades, semelhantes à Pontalina, de economia mista ou não, foi uma região altamente disputada entre a população nativa e os invasores portugueses que buscavam metais preciosos e lutavam por essa faixa de terras, terminando com a expulsão e/ou assimilação da população nativa. A questão dos patrimônios religiosos, já no século XIX, funcionou como gestora de núcleos urbanos e desempenhou um papel fundamental no processo de povoamento e formação das cidades na região sul de Goiás. Essa prática se tornou uma estratégia importante para consolidar o modo de produção capitalista na região, bem como, consolidar a presença da igreja e da fé católica.

Aliada a essa questão do sul goiano, ainda estava ausente uma legislação fundiária clara - no início do século XIX - e a falta de fiscalização das terras devolutas permitiram que os posseiros tomassem para si enormes faixas de terras. A partir desses apontamentos, levantamos os seguintes questionamentos: como se deu o povoamento da região de Pontalina? Como este município surgiu? Quais fatores, econômicos ou sociais, levaram a seu aparecimento? De onde vieram seus primeiros habitantes? Quem doou as terras, e sobre quais contextos foram feitas, para a constituição do patrimônio? Estas serão questões que este ensaio tentará responder.

No sul de Goiás, a ação de apossamento de terras, criava insegurança nos posseiros quanto à possibilidade de novas invasões, visto não possuírem documentos que pudessem

² Trecho de uma carta dirigida ao Arraial de Santa Rita do Pontal em 1932, para o Senhor Onofre Gonçalves de Andrade de Clarindo José Rosa. Naquela ocasião, Clarindo, afilhado do senhor Onofre, e outros quatro jovens originários de Santa Rita do Pontal estavam cumprindo o serviço militar obrigatório em Ipameri-GO. No entanto, suas vidas tomaram um rumo inesperado quando a Revolução Constitucionalista de 1932 eclodiu em São Paulo. Como resultado, eles foram despachados em trem de ferro para Cidade São Carlos, no interior do mesmo Estado, para se juntar às fileiras do movimento constitucionalista. Lá, estes jovens permaneceram por um período como soldado de infantaria dos revoltosos. Nesse contexto, as despesas associadas à jornada de retorno a suas origens se tornaram uma questão premente. Portanto, a carta de Clarindo a seu padrinho tinha como objetivo solicitar apoio financeiro para enfrentar o desafio de voltar seguro para casa.

comprovar suas posses, por isso os proprietários de terras se propuseram a doação de faixas de terras à igreja católica, objetivando a instauração de pequenos núcleos urbanos. Com intuito de que a igreja garantisse sua propriedade sobre a possessão e também que as terras em torno do patrimônio fossem valorizadas, como também, toda a região.

Então, a presença da Igreja Católica, através dos patrimônios, seria uma forma de proporcionar maior segurança jurídica aos posseiros, evitando contendas com novos posseiros que chegavam, tornando-se um fator crucial para a nucleação da população. Esse processo histórico de formação dos patrimônios e do povoamento no sul goiano foi influenciado por diversos fatores, como: a valorização de terras no norte de Minas Gerais, a "marcha do gado", o desenvolvimento do norte de Minas Gerais, a abertura de estradas e as condições geográficas favoráveis.

O Arraial de Santa Rita do Pontal - Pontalina - é um exemplo desse contexto multifocal, cuja formação e evolução estão intimamente ligadas à doação de terras à Igreja Católica e à construção de uma capela dedicada a Santa Rita, consolidando-se como um exemplo histórico dessa época de ocupação e povoamento no sul de Goiás.

2 O SERTÃO DOS GENTIOS CAIAPÓS DO SUL

No século XVIII, os invasores portugueses que se aventuravam pela faixa de terras do sul de Goiás enfrentaram uma grande questão: como levar seu precioso ouro até o litoral, onde seria embarcado para Portugal, sem arriscar serem pegos de surpresa pelos nativos dessa região, conhecidos como Cayapós do Sul. Segundo Odair Giralдин (2020, p. 163), “o conflito (dos brancos) com os índios Cayapó começou por volta de 1722”.

Em 1744, foi instituída a Capitania de Goiás. No entanto, o primeiro governador designado para a região, D. Marcos de Noronha, só chegou em 1749, quando a mineração já começava os primeiros sinais de declínio. Tanto os moradores quanto a administração colonial, inicialmente, obcecados pelo ouro, largaram mão do desenvolvimento da agricultura e pecuária. Foi somente com o colapso aurífero que eles consideraram a importância da implantação da agricultura e da criação de gado, compreendendo que “a verdadeira vocação social e econômica do seu imenso território não era cavoucar a terra à procura do ouro incerto, mas nela plantar e criar para se produzir alimentos, nem que fosse para a subsistência das pessoas” (Barbosa, 2014, p. 217).

Palacín & Moraes (2012, p. 61) afirmam que durante o período de atividade mineradora, "as relações entre índios e mineiros foram exclusivamente guerreiras e de mútuo extermínio". Assim, o processo de colonização, centrado na atividade mineradora, teve impactos significativos na dinâmica social e nas relações interétnicas na região. Além disso, outro fator de extrema importância estava relacionado ao início da escassez deste metal nas fontes tradicionais (aluvião) no centro da Província de Goyaz, o que impelia a necessidade de explorar novas áreas para encontrar ouro.

Assim, para Coelho (2016, p. 07),

as áreas em que os Caiapó do Sul se refugiaram se tornaram alvo dos exploradores do ouro, inclusive a estrada aberta à comunicação com São Paulo, conhecida como 'Caminho de Goyaz, ou Estrada do Anhanguera', Cuiabá e Minas Gerais, estavam em território pertencente a eles.

Este grupo indígena defendia este espaço furiosamente e eram arredios a qualquer estrangeiro, não aceitando que inimigo entrasse ou se estabelecesse. Giraldin (2000, p. 163) afirma que os Cayapós "agiram com ações guerreiras que os tornaram conhecidos como um dos grupos mais temidos e, em decorrência, mais intensamente combatidos durante o século XVIII e XIX em todo o Brasil Central".

O termo Cayapó pode ser interpretado de duas maneiras: como "povo que carrega fogo na mão" ou "aqueles que se assemelham aos macacos", sendo esta última interpretação provavelmente relacionada a rituais nos quais os homens Cayapó, ao longo de semanas, trajavam máscaras de macacos e executavam danças curtas.

Dentre os diversos nomes atribuídos a essa etnia em todo o território nacional, Paul Ehrenreich (1892, p. 28-38), propõe uma divisão e distribuição pelo Brasil, ele classifica estes em "os Jê em orientais, centrais e ocidentais". Na classificação, os Botocudos foram categorizados como pertencentes ao primeiro grupo, enquanto os Cayapó e os Xavantes foram nomeados para o segundo grupo, e os Suyá foram colocados no terceiro grupo. Uma subdivisão adicional foi aplicada aos Cayapó, dividindo-os em três subgrupos: o grupo do norte, que englobava os Xikrin, Gradaú, Gaviões, Apinajé, Crahô e outros Timbiras; o grupo ocidental, que compreende os Suyá e os Akwen; e o grupo do sul, que incluía os Cayapó meridionais e os Caingang. Este último vivia a perambular pela região onde, atualmente, é Pontalina. Assim, os Cayapó tradicionalmente habitavam o sul e sudoeste de Goiás, parte do norte de São Paulo, leste de Mato Grosso e leste e sudeste de Mato Grosso do Sul. Estes

viram suas terras sendo invadidas pela expansão dos colonizadores paulistas em busca de novas áreas de exploração em Goyáz.

Abaixo temos uma foto de uma garota Cayapó portando uma cabaça (ngôkôn) com óleo de palmeira extraído.

Figura 1 - Garota Cayapó com óleo de palmeira



Fonte: Gustaaf Verswijver, 1991³.

É relevante destacar que o vocábulo “Cayapó” não tem sua origem na língua Macro-Jê, a qual é a família linguística desse grupo, mas sim na língua dos Tupis, seus adversários. Essa comunidade nativa possuía o hábito de incendiar os assentamentos de seus inimigos durante os ataques, o que resultou na queima tanto das aldeias dos Tupis, que entraram por suas áreas, quanto das vilas em Goyáz.

No século XVIII, à medida que os portugueses avançavam, os Cayapó resistiam bravamente, enfrentando os intrusos tanto durante o percurso para as minas de Cuiabá como na jornada em direção a Goiás. No entanto, os confrontos mais intensos ocorreram especialmente na região de Goiás. Essa situação desencadeou um conflito prolongado, com os Cayapó em movimento constante para defender seu território ancestral. No “Mappa Geral dos Limites da Capitania de Guayás” – 1751, abaixo, observa-se detalhe da divisa entre: Goiás,

³ Disponível: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_%28Kayap%C3%B3%29. Acesso em: 20 jul. 2023.

Importante salientar que estes indígenas andavam nus e possuíam uma aparência física caracterizada por perfurações nos lábios inferiores e orelhas, além do uso de colares e pinturas corporais. Esses adornos possuíam significados simbólicos e estéticos, refletindo a conexão com a fala, audição e o mundo espiritual. A pintura corporal tinha um papel místico e estético, afastando maus espíritos e conferindo força aos guerreiros. Na foto abaixo, vê-se uma aldeia dos Mekrãgnoti (Cayapós), onde se observa ao centro a casa dos homens.

Figura 4 - Aldeia Circular dos Mekrãgnoti (Cayapós)



Foto: Gustaaf Verswijver, 1991⁵.

De acordo com Oliveira (1861), “Os Caiapó do Sul [...] resistiram e revidaram a violência sofrida”, empenhando-se na defesa de suas terras e de suas tradições ancestrais. No entanto, a melhoria tecnológica, a superioridade militar e a introdução de doenças europeias, como o sarampo, tiveram consequências devastadoras para essa comunidade indígena.

No decorrer do século XIX, “o objetivo dos “brancos” era expulsar ou extinguir os índios [Cayapó]” (Giraldin, 2000, p. 173). Alguns membros deste grupo foram aldeados em São José dos Mossâmedes, que hoje corresponde à cidade de Mossâmedes, em Goiás, pela Igreja Católica na tentativa de impedir conflitos com os colonizadores, contudo essas reduções não vingaram, sendo mais tarde abandonadas.

No caso específico, da localidade onde, atualmente, é o município de Pontalina, quando os primeiros posseiros chegaram nestas vastidões procurando terras, para subsistência ou criação de gado, no início do século XIX, parece que já não havia mais Cayapó para

⁵ Disponível: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_%28Kayap%C3%B3%29. Acesso em: 23 jul. 2023.

amedrontá-los. Hoje, sua história é lembrada mediante relatos de outros grupos indígenas e pelos vestígios culturais deixados por esse povo que também habitou a região de Santa Rita do Pontal antes da chegada dos primeiros posseiros.

3 A QUESTÃO DOS PATRIMÔNIOS

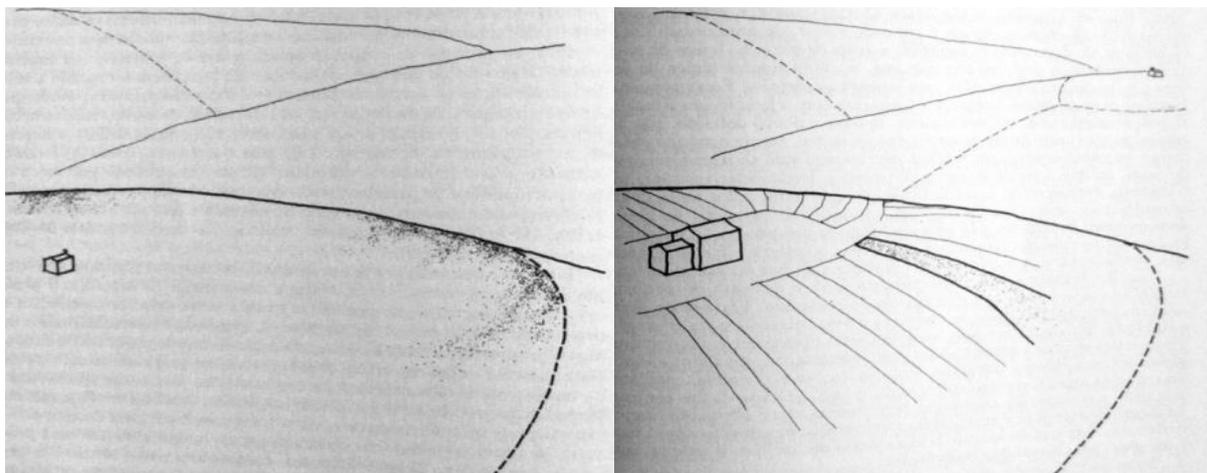
Ao longo da história brasileira, a fundação de patrimônios, especificamente relacionados às terras doadas à Igreja Católica, caso de Pontalina - GO levou em conta uma série de normas geográficas para assegurar o estabelecimento bem-sucedido dessas comunidades religiosas. Estas normas, influenciadas por fatores sociais, religiosos e políticos, ajudaram a determinar a localização dos patrimônios em todo território brasileiro.

A legislação canônica no Brasil colônia e, também durante boa parte do Império, era expressamente clara quanto aos locais precisos para a edificação das capelas. As diretrizes canônicas que definiam que

as Igrejas se devê fundar, & edificar em lugares decentes, & accomodados, pelo que mandamos, que havendo-se de edificar de novo alguma Igreja Parochial em nosso Arcebispado, se edifique em sítio alto, & lugar decente, livre de umidade, & desviado, quando for possível, de lugares immûdos, & sórdidos, & de casas particulares, & de outras parades, em distância que possam andar as Procissões ao redor dellas, & que se faça em tal proporção, que não sómête seja capaz dos freguezes todos, mas ainda de mais gente de fora, quando cõcorrer às festas, & se edifique em lugar povoado, onde estiver o maior numero dos freguezes (Igreja Católica, 1720, p. 265 *apud* Rosada, 2014).

A proximidade de vias de transporte também era um fator crucial para a escolha do local de fundação de um patrimônio. A disponibilidade de rios navegáveis, ou estradas, era particularmente desejável, permitindo que o patrimônio fosse alcançado por fiéis de regiões distantes, além de facilitar o transporte de recursos e materiais para a construção e sustentação das comunidades religiosas. Na figura 5, seguem, respectivamente, a representação da capela Santa Rita, em dois momentos, sendo: na imagem à esquerda, o início da construção da capela; e na imagem à direita, com a provável divisão dos terrenos, em pequenas porções de gleba/lotes, para a construção de residências no patrimônio de moradores acolhidos por ela.

Figura 5 – Ilustração do início da construção da capela e da provável divisão de terrenos



Fonte: Desenho do autor.

A topografia do local era levada em conta. Terrenos planos ou levemente inclinados eram preferidos, facilitando a construção e circulação dentro do patrimônio. Um local salubre era outro fator determinante na escolha das terras. A disponibilidade de água potável, como influi Oliveira (2010), era indispensável para atender às necessidades básicas da população, enquanto a existência de áreas férteis e aptas para a agricultura e a criação de animais garantiria a subsistência da comunidade. Em alguns casos, as condições climáticas da região também eram consideradas. Patrimônios localizados em áreas com clima mais ameno poderiam facilitar a realização de atividades religiosas e a vida cotidiana dos habitantes. Além disso, um clima mais favorável poderia contribuir para a saúde e o bem-estar da população.

Por fim, a escolha do local deveria levar em conta o potencial para crescimento futuro da comunidade. Áreas com perspectivas de desenvolvimento poderiam fortalecer a presença da Igreja Católica na região e contribuir para a expansão de sua influência. Sobre a doação dos patrimônios religiosos, Aroldo de Azevedo explica que “o proprietário de uma gleba [pedaço] de terras escolhe certa área para doá-la ao Santo de sua devoção via documento público em que o beneficiário é representado pela autoridade eclesiástica; assim fazendo, [...] espera auferir lucros” (Azevedo, 1956, p. 57).

Em resumo, a formação dos patrimônios dedicados a Santa Rita do Pontal foi um processo criterioso que considerou aspectos topográficos, salubridade, disponibilidade de recursos e potencial de crescimento da comunidade, visando fortalecer a influência da Igreja Católica na região.

4 POVOAMENTO DO SUL DE GOIÁS: origem e causas

Cabe aqui definirmos primeiramente como se deu esse início de povoação no sul da Província de Goiás, que na época também abrangia o Sertão da Farinha Podre, atual Triângulo Mineiro. Rischiteli (2005) comenta que, apontado por Antônio Borges Sampaio⁶, o processo de desbravamento, ocupação e povoamento da região ‘do Farinha Podre’ iniciou a partir do povoado do Desemboque. Segundo suas observações, o núcleo do século XVIII desempenhou um papel central como propulsor do povoamento e o primeiro centro de ocupação do Farinha Podre⁷. As expedições que se originaram nesse local deram origem aos núcleos populacionais subsequentes de Araxá, Uberaba, Prata e Patrocínio. Em termos políticos e administrativos, é importante notar que o Sertão da Farinha Podre, no período de 1720 a 1748, estava sob jurisdição da capitania de São Paulo. Entretanto, a região foi incorporada à capitania de Goiás quando esta foi criada em 1748.

No início do século XIX, segundo Oliveira (2006), no ano de 1807, já era possível identificar a presença de diversos núcleos na região ‘do Farinha Podre’, incluindo Monte Alegre, Tijuco, Patrocínio, Araxá e Desemboque. No entanto, por volta de 1809, confirmando o potencial dessa área ainda pouco explorada, o governador da Província de Goiás, Marquês de São João da Palma, tomou a iniciativa de organizar expedições para explorar e mapear esse território. O Sargento-Mor Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira, regente do Sertão da Farinha Podre, liderou três dessas expedições em colaboração com outros exploradores.

Após a terceira expedição, notícias promissoras sobre a fertilidade das terras e suas condições propícias para a agricultura e criação de gado atraíram residentes da região central de Minas Gerais para ‘o Farinha Podre’. Esses migrantes se estabeleceram na área e

⁶ Rischiteli (2005) menciona que Antônio Borges Sampaio, nascido em Portugal, chegou a Uberaba no ano de 1847, estabelecendo-se inicialmente como comerciante de sal. Sua trajetória na cidade o levou a ocupar diversas posições de destaque na esfera pública, incluindo cargos como delegado de polícia, promotor público, farmacêutico, vereador e oficial da Guarda Nacional. No âmbito político, ele também manteve laços familiares notáveis, sendo cunhado do influente político local, o barão de Ponte Alta, que desempenhou um papel proeminente no Partido Liberal de Uberaba. Além de suas atividades políticas, Antônio Borges Sampaio se destacou como um historiador ativo e pioneiro na região. Ele desempenhou o importante papel de correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Arquivo Público Mineiro (APM). Sua contribuição se reflete em uma série de artigos que abordam a história de Uberaba e do Sertão da Farinha Podre, representando assim um dos primeiros registros históricos documentados dessa região. Dessa forma, Antônio Borges Sampaio consolidou sua posição como um dos primeiros historiadores a se dedicar ao estudo e preservação da história local. Para mais detalhes de sua produção historiográfica, cf. RISCHITELI, Augusto Bragança Silva Pigrucci, *op. cit.*

⁷ O termo “Sertão da Farinha Podre” tem como origem o costume dos desbravadores da região, saídos do Desemboque, de demarcarem o caminho com bolsas de couro cheias de farinha nos galhos das árvores. Ao retornarem de viagem, após longos meses, a farinha encontrava-se estragada, sem condições de consumo. Outra versão atribui a origem do termo a uma região de Portugal, cujas terras guardariam certa semelhança entre si. *Ibid.*, p. 51.

solicitaram terras para cultivo. Durante esse período, diversas cartas de sesmarias foram concedidas no território ‘do Farinha Podre’ pelos Governadores da Província de Goiás. Esse aumento populacional continuou sendo notado até 1816, quando a região foi desmembrada de Goiás e inserida a Província de Minas Gerais. O papel crucial desempenhado por essas expedições foi fundamental para o processo de colonização e ocupação da região sul de Goiás, que continuou a receber pessoas a procura por terras férteis, desempenhando um papel significativo em sua expansão ao longo do tempo.

A partir de 1824, a Província de Goiás, precisamente pelo sul deste estado, começou a experimentar um notável aumento em sua população, o que desencadeou um período de intensa migração e o conseqüente estabelecimento de diversos tipos de assentamentos, como sítios, fazendas, arraiais, freguesias, vilas e cidades. Neste contexto, Oliveira (2006, p. 47) revela que o “arraial de Nossa Senhora do Carmo dos Morrinhos aparece em 1835, por meio da doação de cerca de 600 alqueires de terra ao patrimônio da santa, realizada pelo Capitão Gaspar Martins da Veiga”. Esse aumento na população tornou-se ainda mais evidente no sul goiano após 1837.

Ao longo do período, e com a chegada cada vez maior de pessoas, o crescimento populacional e econômico na região do Sertão da Farinha Podre, localizada agora no sul de Minas Gerais, resultou no florescimento de Uberaba, isso impulsionou as atividades agrícolas e comerciais, especialmente a criação de gado. No contexto, Uberaba desempenhou um papel vital como ponto de convergência nas estradas vicinais que conectavam o interior de Goiás às cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Santos. As atividades do comércio de sal desencadearam o estabelecimento de comerciantes de grande envergadura em Uberaba, o que, por sua vez, teve como resultado um crescimento populacional gradual na região durante as décadas de 1840 e 1850. Esse processo culminou no surgimento de uma classe de comerciantes de médio à grande porte.

Conforme observado por Lourenço (2002, p. 337), “a presença desta elite gerava novas demandas e novos serviços na economia da vila, que funcionavam como fatores de atração para uma população sedentária”. Isso, ainda segundo o autor, se manifestou na criação de instituições como escolas, teatros e na consolidação da estrutura política local, incluindo a instalação de uma casa de Câmara e Cadeia em Uberaba. Contudo, também representou um aumento no valor das terras da região, levando a população a subir a província e, adentrarem em Goiás, a procura de novas oportunidades de terras mais baratas. É nesse contexto que se evidencia o surgimento de outra elite, agora descrito por um ambiente mais urbano, composto por professores, juízes e padres, que passaram a publicar jornais e a promover saraus. Pode-se

argumentar que nessa fase já se delineava um ambiente urbano na região. Esse desenvolvimento contribuiu, significativamente, para facilitar o transporte de sal para o sul de Goiás, enquanto novas rotas e estradas eram condicionais, com Uberaba se tornando o centro desse sistema logístico não somente de compra de sal, mas de outros produtos.

Foi nesse contexto de desenvolvimento na criação de gado que surgiu o patrimônio de Santa Rita do Pontal, em algum momento durante essas quatro primeiras décadas do século XIX no sul de Goiás. É importante destacar que antes da construção da capela, já havia posseiros na região interessados em estabelecer algo que valorizasse suas terras, ao mesmo tempo em que assegurasse sua posse. Nisso, uma questão central que se coloca: em que ano exato, dentro dessas quatro décadas mencionadas, ocorreu a doação das terras que eventualmente se tornaria o patrimônio de Santa Rita do Pontal? Segundo um dado encontrado em um documento na Igreja Matriz de Santa Rita de Cássia em Pontalina, essa doação teria acontecido em maio de 1841.

Aqui cabe um relato pessoal de como encontramos esta data. O então pároco na época – por volta dos anos 2000 –, Frei Paulo Afonso, ciente de nossas pesquisas em andamento sobre a história de Pontalina, chamou-nos até a paróquia e comunicou que estava fazendo uma faxina no porão da igreja – hoje Sala João Paulo II, abaixo do altar. Disse-nos que havia vários “documentos velhos” que iria jogar fora e perguntou se não queríamos pesquisá-los antes do descarte. Concordando simplesmente, no dia seguinte, começamos a examinar cuidadosamente o acervo antigo que incluíam notas, recibos e objetos danificados. Durante a análise, deparamos com um documento peculiar: um breve relato histórico de aproximadamente uma lauda e meia, datilografado, que delineava a “história” de Pontalina. Foi neste documento que identificamos o ano de “1841” como sendo o marco temporal que teria ocorrido a doação.

Diversos fatores fortalecem e, na nossa avaliação, respaldam firmemente a periodização específica de 1841 em relação à doação de terras para a constituição do patrimônio de Santa Rita do Pontal. Entre esses fatores, destacam-se, para nós, dois aspectos cruciais que se desenvolvem para a intensificação do aumento populacional na região. Em primeiro lugar, a ausência de leis brasileiras claras sobre as terras devolutas após a independência de Portugal até 1850 – quando foram promulgadas as Leis de Terras no Brasil Império – desempenhou um papel fundamental. Sobre o fato, Castro (2004, p. 75) diz que “a posse foi possível por uma brecha na legislação das sesmarias, pois, entre 1822 e 1850, o Brasil ficou sem uma legislação sobre as terras, o que facilitou esse processo”. Essa falta de regulamentação levou as pessoas a buscarem oportunidades em terras disponíveis e pouco

controladas. Além disso, o alto valor das propriedades territoriais nas províncias de Minas Gerais, principalmente na região do Farinha Podre, e de São Paulo também contribuíram para atrair essa gente para a região.

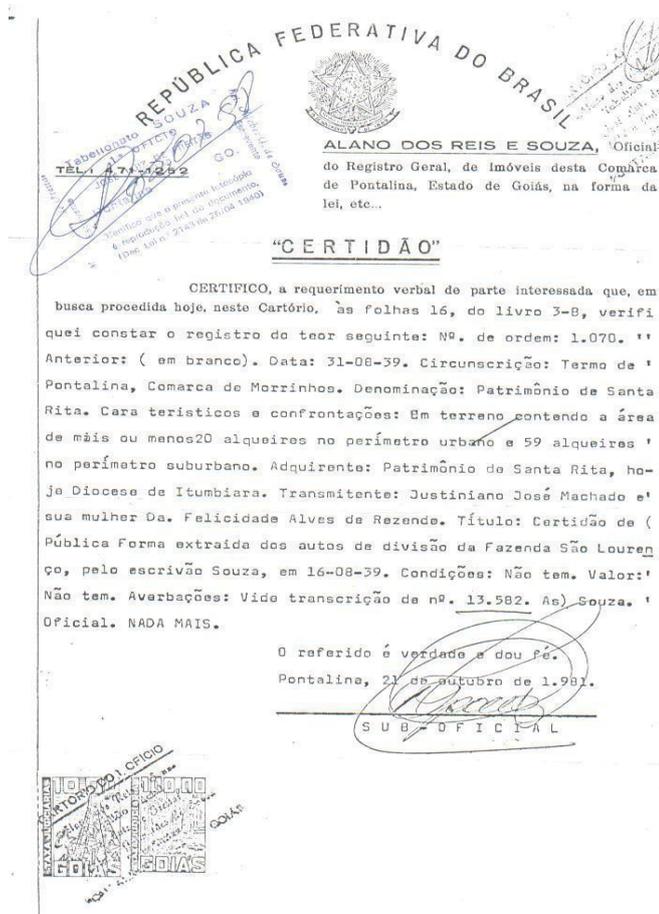
Em relatório de 1855, pelo então presidente da Província, Cruz Machado enfatizou-se o crescimento demográfico que se concentrou especialmente na região sul da Província de Goiás, que levou a surgir pequenos patrimônios conhecidos como curatos, como Bonfim, Jaraguá, Corumbá, Formosa e Catalão. Além disso, freguesias de tamanho modesto, como o patrimônio de Nossa Senhora do Carmo dos Morrinhos, o patrimônio de Santa Rita do Paranaíba (agora Itumbiara), do Espírito Santo do Vaivém (atual Ipameri) e a recém-criada Vila de Dores do Rio Verde (hoje Rio Verde). Distritos como Pouso Alto (atual Piracanjuba), Caldas Novas, Santo Antônio do Rio Verde e Torres do Rio Bonito também fizeram parte desse cenário, e, finalmente, a Campanha de Santo Antônio, entre o rio Anicuns e Turvo, já eram povoadas de lavradores e criadores provenientes das províncias de Minas e São Paulo.

A perspectiva de áreas mais acessíveis e férteis em Goiás se tornou uma atração irresistível para muitos. É importante ressaltar que, nesse mesmo período e contexto histórico, várias doações de terras foram sendo realizadas para a formação de diversos patrimônios. Dessa maneira, torna-se evidente que o surgimento desses patrimônios regionais, incluindo Santa Rita do Pontal, foram moldados por fatores, como a apropriação de terras devolutas, a lacuna na legislação, as características topográficas das áreas, a economia centrada na criação de gado e na agricultura de subsistência, além da expansão gradual das estradas que passaram a ligar a região a outros centros. Essas estradas não apenas facilitaram o tráfego de pessoas e mercadorias – por exemplo, o sal essencial para o manejo do gado – que estabeleceram vínculos com centros urbanos mais desenvolvidos como Uberaba.

5 A CHEGADA DOS MACHADOS E A CONTROVÉRSIA NA DOAÇÃO

Compreendendo a complexidade dos fatores que contribuíram para o povoamento dessa região e confirmando que essa causa é multifacetada, surge uma questão crucial: quem doou as terras que viabilizaram a construção da capela de Santa Rita? Conforme se observa na figura 6:

Figura 6 - Certidão de doação do terreno do Patrimônio à Igreja Católica



Fonte: Acervo próprio.

Transcrição:

CERTIDÃO

CERTIFICO, a requerimento verbal de parte interessada que, em busca procedida hoje, neste Cartório, as folhas 16, do livro 3-B, verifiquei constar o registro do teor seguinte: N9, de ordem: 1.070. Anterior: (em branco). Data: 31-08-39, Circunscrição: Termo de Pontalina, Comarca de Morrinhos. Denominação: Patrimônio de Santa Rita. Cara turísticos e confrontações: Em terreno contendo a área de mais ou menos 20 alqueires no perímetro urbano e 59 alqueires no perímetro suburbano. **Adquirente: Patrimônio de Santa Rita, hoje Diocese de Itumbiara. Transmitente: Justiniano José Machado e sua mulher Dª. Felicidade Alves de Rezende.** Título: Certidão de Pública Forma extraída dos autos de divisão da Fazenda São Lourenço, pelo escrivão Souza, em 16-08-39. Condições: Não tem. Valor: Não tem. Averbações: Vide transcrição de n. 13.582. Souza Oficial. NADA MAIS.

Os doadores e primeiros proprietários das terras ao redor da capela eram o casal Machado, como consta na certidão acima. O Senhor Justiniano José Machado era originário de Bruinado, enquanto D^a Felicidade Alves de Rezende nasceu em Uberaba. Quanto a Bruinado, não há atualmente qualquer referência desse nome no mapa da região do Triângulo Mineiro, o que nos leva a supor que se tratasse de algum povoado ou área próxima a Uberaba.

Acreditamos que o casal chegou à região já casados (ou em uma união consensual, dado que Felicidade não adotava o sobrenome “Machado”). Embora seja sabido que estes chegaram no início do século XIX, o ano exato dessa chegada do casal à região do ribeirão São Lourenço permanece incerto, porém está claramente relacionado aos fatores e conjunturas do povoamento do sul de Goiás. Não é sabido as datas de nascimento ou mortes do casal Machado, contudo, eles tiveram sete filhos. Aqui necessitamos citá-los para chegarmos a uma provável data da instalação do casal na região. Então, as sequências de filhos foram:

1º - Manoel Alves Machado (*?⁸ - 1900), casado com Leopoldina Alves Vieira Machado (*? - 1898).

2º - Francisco Alves Machado (*? - 1901), casado com Felicidade Maria da Conceição (1847 - 1919).

3ª - Cândida Alves Machado (*? - 1868).

4º - José Alves Machado (*? - 1880).

5º - Lino Alves Machado (*? - 1889).

6ª - Maria Madalena Rezende (1842 - 1901),

7º - Justiniano Alves Machado (o filho) (*? - 1889).

Quando observamos as datas de nascimento dos filhos, somos capazes de levantar uma provável data da chegada deste casal à região do ribeirão São Lourenço. Ao compararmos os nascimentos, percebemos que dos sete, apenas sabemos o ano de nascimento de Maria Madalena que foi em 1842. Nisto um dado importante que consta nos laudos divisórios da fazenda é que todos eram nativos no patrimônio. Logo, 1842, se não havia a capela ainda, já se pensava em construí-la. Sobre o falecimento, percebe-se que estes ocorreram dentro do século XIX - salvo caso também da morte de Maria Madalena, ocorrida em 1901. Sendo todos enterrados no Patrimônio, conforme constam os laudos da partilha. A primeira a morrer dos filhos do casal Machados foi a 3ª filha - Cândida Alves Machado (*? - 1868). Então, se ela foi enterrada no Patrimônio, este já existia antes da data de seu óbito, isto é, antes de 1868.

Através dessas informações, podemos inferir que se todos os filhos foram nativos de Santa Rita do Pontal, o casal chegou até a região antes de 1842. Levando em conta que Dª Felicidade pode ter tido um filho por ano - situação comum para época -, e que Maria Madalena, nascida em 1842, foi a 6ª filha, então o Lino Alves, como 5º filho teria nascido em 1841; José Alves, o 4º filho teria nascido em 1840; e assim sucessivamente até Manoel Alves

⁸ *?: não consta data de nascimento nos autos do processo de partilha das terras da Fazenda São Lourenço.

que teria nascido de 1837. Então, como já é sabido que todos foram nativos do patrimônio, a data estimada da chegada dos Machados seria entre 1836 e 1837.

Paralelamente a esse contexto da doação, a oralidade local menciona a existência de um acordo informal. Nesse acordo, comenta-se que a doação não partiu dos Machados, mas sim do Senhor Justo José de Magalhães, que seria oriundo de São Paulo. Conforme os relatos de boca, que ainda sobrevivem, ele teria realizado essa doação como uma forma de expressar sua gratidão pelas bênçãos recebidas, destinando terras a Santa Rita visando construir a capela.

Figura 7 - Casal Magalhães: Maria Abadia Bueno e Justo José de Magalhães
(Foto do final do século XIX)



Fonte: Pontalina em Verso e Prosa: Homenagens às Famílias Pioneiras⁹.

Porém, há elementos que suscitam dúvidas acerca da veracidade dessa versão que aponta para a doação feita pelos Magalhães. Em primeiro lugar, a própria promessa em si é questionável. Por que alguém iria se comprometer a investir e gastar escassos recursos em terras de outra pessoa? Além disso, o valor das terras naquela época era baixo e a quantidade de terras doadas era ínfima, considerando que as propriedades na época eram vastas. Nesse contexto, não faria sentido realizar uma permuta de terras, pois era possível adquirir uma área

⁹ Fotografia melhorada por inteligência artificial.

considerável de terras em troca de coisas simples, como banda (metade) de porco ou paiol (armazém local) cheio de milho.

Outra questão relevante: se a construção de uma capela realmente valorizava a propriedade, por que Justo José de Magalhães e Maria Abadia Bueno não construíram a capela em suas próprias terras? Considerando que possuíam muitas, abrangendo toda a região hoje denominada de região do São Bento de Cima. Certamente, havia locais geograficamente apropriados em sua propriedade para tal construção. Então, a nosso ver, foram realmente os Machados que doaram as terras. Se tivermos em conta que já houvesse a capela, e que a promessa fosse por doar terras em torno dela. Mesmo nesta hipótese, a questão da doação de “boca” não se sustenta, pois se já havia capela; então, para que permutar terras? Se os preços, e tamanho destas terras, que seriam doadas a igreja, comparada ao restante da propriedade, eram ínfimas.

Portanto, com base nos elementos apresentados, pressupomos que a doação das terras foi realizada pelo casal Machado. As razões pelas quais os Machados teriam doado podem permanecer incertas, mas os relatos e documentos nos direcionam ter sido motivada por razões econômicas e religiosas. Independentemente do objetivo da doação, a construção da capela de Santa Rita e sua influência na formação da comunidade local desempenhou um papel central na fundação do primeiro núcleo urbano, no século XIX, que viria a se tornar Pontalina.

6 A CAPELA COMO UM ESPAÇO PÚBLICO AGLOMERADOR

A pequena capela teve um papel central no desenvolvimento do Arraial de Santa Rita do Pontal, não apenas do ponto de vista religioso, como frequentemente se supõe, mas principalmente como um ponto de encontro social. Essa construção tornou-se um centro de congregação que, ao longo dos anos, atraiu pessoas interessadas em explorar oportunidades comerciais para atender às necessidades da população das propriedades vizinhas. O processo de aglomeração social foi um fator fundamental para o surgimento de uma comunidade coesa em torno da capela. Com o tempo, a comunidade passou a exigir não apenas uma ligação religiosa, mas também infraestrutura administrativa e serviços sociais essenciais, incluindo a necessidade de estabelecer escola, prédio público, instituição judicial, presença religiosa contínua e outros serviços que sustentam o crescimento e a organização da comunidade.

Figura 8 – Frente da Capela Santa Rita de Cassia
(provavelmente datada das décadas de 1930 e 1940)



Fonte: Acervo próprio¹⁰.

Figura 9 – Lateral da Capela Santa Rita de Cassia
(provavelmente datada das décadas de 1930 e 1940)



Fonte: Acervo próprio¹¹.

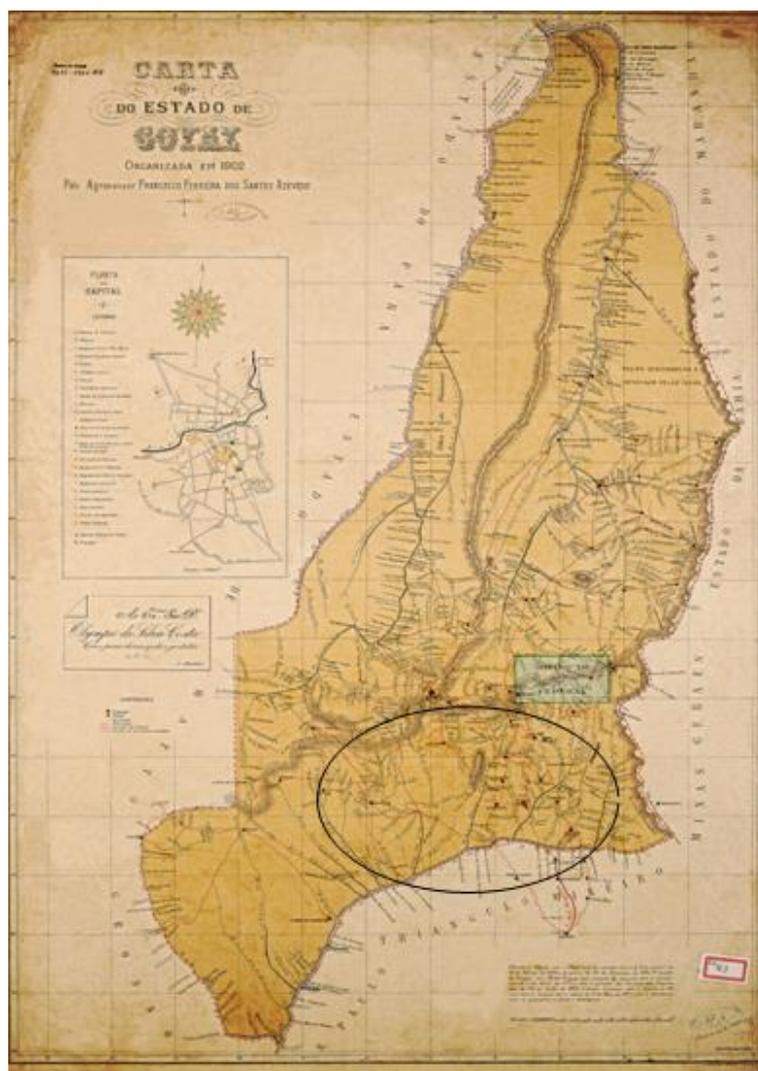
Com estas observações, a primeira ligação administrativa das terras da localidade, onde se instalaria o aglomerado, de acordo com Rosa (2004), foi o Condado de Santa Cruz, ainda na época do período da mineração, no século XVIII. Posteriormente, em 1875, quando o povoado já estava estabelecido, o Patrimônio de Santa Rita do Pontal passou a ser politicamente vinculado à recém-criada Vila Bela de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos. Esta mudança ocorreu após este último se desvincular da antiga Comarca de Santa Cruz de Goyaz e passar a fazer parte da Comarca de Pouso Alto (atualmente Piracanjuba). A partir desse ponto, o Arraial de Santa Rita do Pontal passou a ter a categoria de distrito de Vila Bela de Morrinhos.

¹⁰ Fotografia melhorada e colorida por inteligência artificial.

¹¹ Fotografia melhorada e colorida por inteligência artificial.

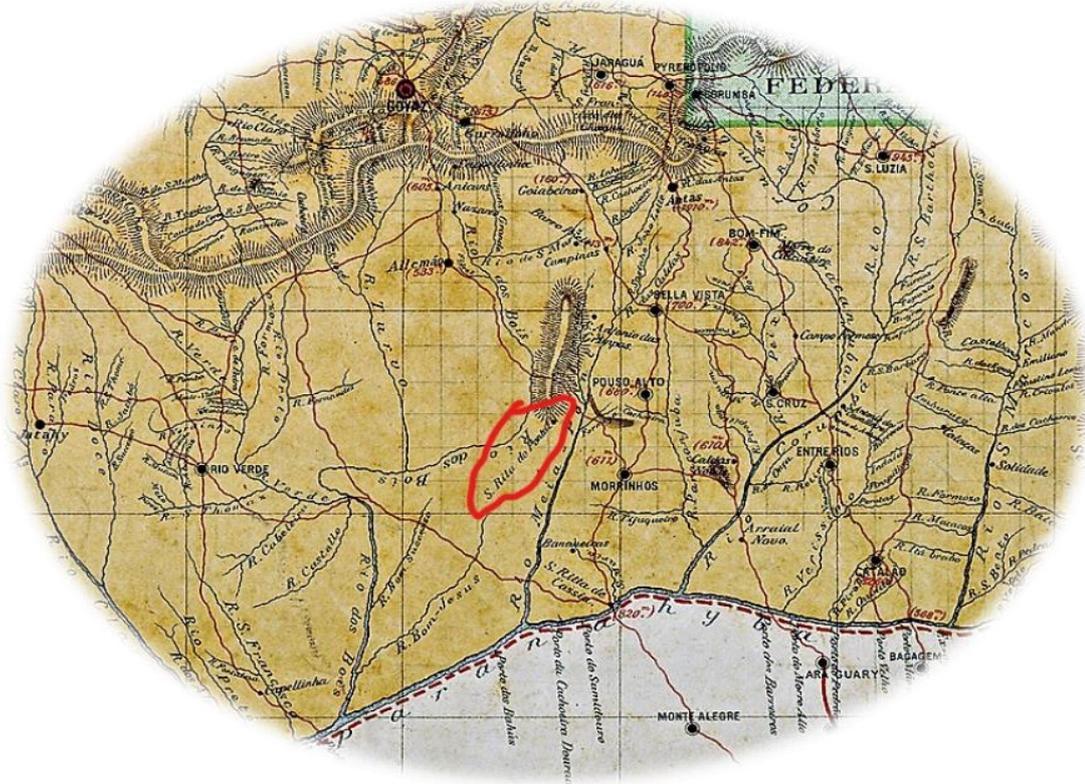
Em 1882, ano que Morrinhos torna-se cidade, desmembrando-se de Pouso Alto (hoje conhecida como Piracanjuba), nesta época, Santa Rita do Pontal, aparece como um distrito dentro do recém criado Município. No mapa abaixo, datado de 1902, aparece o Distrito de Santa Rita do Pontal, registrando sua identidade administrativa nesse período.

Figura 10 - Mapa Carta do Estado de Goyaz de 1902



Disponível: <https://www.flickr.com/photos/arquivonacionalbrasil/48536420646/in/dateposted/>.
Acesso em: 12 set. 2023.

Figura 11 – Recorte do Mapa Carta exposto na figura 10



Fonte: acervo próprio (realizado pelo autor¹²).

Todo o desenvolvimento da questão administrativa e a intensificação das demandas urbanas ocorreram, gradualmente, entorno da capela e ao longo do século XIX e, em maior ênfase, no início do século XX, à medida que a economia local se expandia. Esse processo foi liderado principalmente pela elite da localidade, composto por comerciantes e fazendeiros, que almejavam valorizar suas propriedades. A centralidade da capela desempenhou diversos papéis, incluindo a realização de festas religiosas, cerimônias de batismo, casamentos e funerais, o que impulsionou o crescimento do núcleo urbano ao fomentar uma maior atividade social. É importante notar que essas visitas regulares às aglomerações urbanas resultaram em fluxos sociais e econômicos constantes que fortaleceram a articulação da rede urbana, especialmente nos dias de missas, eventos, velórios, procissões e festividades relacionadas ao calendário religioso. Aqui cabe observar que o primeiro cemitério foi construído no fundo da capela.

No patrimônio de Santa Rita do Pontal, especificamente, a presença de padres era esporádica durante todo o século XIX e até meados do século XX, limitando-se a épocas festivas ou datas do calendário religioso. Essa situação apenas foi alterada com a criação do

¹² O círculo vermelho, feito pelo autor, mostra o Patrimônio de Santa Rita do Pontal em 1902.

Município de Santa Rita do Pontal no início do século XX. No entanto, mesmo com essa irregularidade da presença de alguém que representasse a instituição católica, a influência desta pairava sobre os posseiros locais, especificamente como base para a legitimação de suas posses e contribuindo para estabelecer influências relacionadas a essas propriedades.

Na década de 1950, após a criação do município, houve a designação de um vigário para a antiga capela local. Nesse contexto, o primeiro sacerdote a residir na localidade foi o Padre Angelo Dall'Ara, em 1954. Em seus registros contidos no Livro Tombo da Capela de Santa Rita de Cássia, o então vigário documentou:

Há uma igreja muito velha e pequena de três naves separadas com colunas de aroeira lavrada sem forro. O presbítero é assoalho, é forrado e contém um altar de madeira. Possui a capela uma sacristia pequena. As alfaias e paramentos que são poucos, são guardados por uma família de bom nome, que zela da igreja, escolhida por meu antecessor Padre Nestor Arzola Cavalcante Maranhão, vigário de Buriti Alegre à quem a capela de Pontalina esteve adida nestes últimos dois anos. Em a nave principal há uns dez bancos pobres e velhos. Um sino colocado na parte de cima da fachada da igreja está ainda bem conservado. Atrás da igreja (matriz) no mesmo quarteirão, dando costas para a mesma, estão os alicerces da nova matriz. Foi ela começada no ano de mil novecentos e quarenta e nove, sendo então vigário de Morrinhos a quem pertencia a capela de Santa Rita, o Revmo. Pe. Osvaldo Basellato. Na parte rural existem três capelas, a saber: Nossa Senhora da Guia, da localidade de Dois Irmãos, São Vicente de Paulo de Vicentinópolis, e uma na cidade de Aloândia. Todas elas se acham ligadas a Pontalina por estradas municipais, onde transitam automóveis (Livro Tombo da Paróquia Santa Rita de Cássia em Pontalina. Padre Angelo Dall'Ara – Vigário. 30/06/1954).

Assim, Azevedo (1956) sugere que a presença da Igreja representava uma poderosa força catalisadora, exercendo uma influência tão forte que ninguém ousava resistir. Ela desempenhou um papel central na coesão dos aglomerados urbanos em crescimento, permanecendo como um motivo para atrair não apenas a população urbana, mas também as pessoas das zonas rurais vizinhas. Estas últimas não hesitavam em participar das festividades do calendário católico, que eram ocasionalmente esperadas em um contexto social restrito da época.

Em suma, o desenvolvimento da localidade ao redor da capela de Santa Rita de Cássia, ao longo dos séculos XIX e XX, foi influenciado tanto pelas demandas urbanas quanto pela presença intermitente da Igreja. Com a chegada de uma elite a localidade, composta por comerciantes e fazendeiros, intensificou-se a valorização de propriedades e a promoção do crescimento urbano. A presença de padres, mesmo irregulares, contribuiu para a legitimidade das posses locais e reforçou as influências associadas às propriedades.

8 OS ESCRAVIZADOS, AGREGADOS E MEEIROS

No final do século XIX, mudanças no Brasil geraram consequências no sul goiano, com reflexos em Santa Rita do Pontal. Nessa época, essa região passou por alterações socioeconômicas, políticas e culturais que moldaram o crescimento e o desenvolvimento da povoação. O provável é que até 1888, ano da assinatura da Lei Áurea, a mão de obra no Patrimônio foi realizada pelos braços de sua população mestiça que gradualmente se ocupava do trabalho. Os homens livres, de cor ou não, trabalhavam em suas próprias terras, desenvolvendo suas atividades agrícolas sem depender de escravizados para cultivar suas lavouras ou cuidar dos animais. Alguns indivíduos, conhecidos como “agregados”, estabeleciam-se em terras de outros, vivendo de forma precária e mantendo suas próprias famílias e propriedades.

É sabido que, nesse período, nem a criação de gado, e tão pouco a agricultura de subsistência, geravam uma renda suficiente para que estes habitantes pudessem adquirir escravizados, devido ao alto custo envolvido. Então, a maioria das propriedades tinha no agregado - contrato de boca entre o senhor da terra e o trabalhador rural - seu apoio à força de trabalho, isto é, os donos de terras (primeiros posseiros) arrendavam fatias menores de suas terras para as famílias que quisessem trabalhar, conforme mencionado por Almeida, Pereira e Dos Santos (2018).

De acordo com Do Nascimento (2015, p. 45), “nem todos os proprietários de terras e gado do sul de Goiás possuíam escravos”; muitos deles estabeleciam relações de trabalho com os chamados “agregados”. Os agregados eram trabalhadores que atuavam diariamente nas propriedades, lidando com o gado, construindo cercas, derrubando matas e preparando roças. Suas relações de trabalho eram fundamentadas nos laços familiares, no compadrio e na camaradagem estabelecidos com os proprietários.

Sobre a escravização, este autor parte do pressuposto que havia pouca quantidade de escravizados no ambiente de criação de gado e cultivo de lavouras de arroz, feijão, milho e outros produtos para subsistência. Esses escravizados desempenharam um papel crucial nas pequenas propriedades rurais, onde eram utilizados para serviços domésticos e/ou para trabalhar com o gado, cavalos, porcos, galinhas e outros animais.

Nas décadas de 1872 e 1888, segundo o mesmo autor, a promulgação da Lei n.º 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre, obrigou os senhores de escravizados a registrá-los, nos respectivos distritos, freguesias, vilas, municípios e comarcas. Nesses registros, eram anotados dados como número de inscrição, nome do senhor e do escravizado, sexo, cor, idade,

naturalidade, estado civil, filiação e ocupação. Além disso, um imposto arrecadado deveria ser convertido em um Fundo de Emancipação.

Neste período, Santa Rita do Pontal fazia parte da região da Villa Bela de Morrinhos, e essa comarca contava com uma população de 1938 habitantes, sendo que 117 eram escravizados, pertencentes acerca de 28 proprietários. A maioria dos proprietários de terras da região possuía apenas um escravizado, embora o maior detentor, na região, tivesse 22 cativos. Esses registros fornecem uma visão valiosa do cenário da escravidão na região durante esse período histórico específico (Do Nascimento Neto, 2015, p. 58-59).

Aqui gostaríamos de relatar um acontecimento que reforça a existência de escravizados em Santa Rita do Pontal no século XIX. Deparamos com uma fotografia datada, provavelmente, entre as décadas de 1920 e 1930 do século XX. Na imagem, é possível observar uma edificação característica, com várias janelas, que, conforme os proprietários da fotografia, era identificada como “venda”, um estabelecimento comercial típico da época. Além das outras pessoas presentes na fotografia, estimadas em cerca de duas ou três, chamou nossa atenção uma figura em particular posicionada à margem da cena. Essa pessoa, aparentando uns 70 anos, parecia demonstrar certo desconforto diante da câmera, sua posição era quase à beira do enquadramento da imagem.

A imagem, devido à sua antiguidade, apresentou uma nitidez limitada. No entanto, foi o que chamou nossa atenção. Intrigados por este achado, decidimos investigar junto à família Guimarães Faria, proprietário da fotografia, a respeito da identidade dessa figura. Os membros da família informou que se tratava de um indivíduo agregado que havia sido submetido à escravidão, embora tenha optado por não buscar sua emancipação mesmo após a promulgação da Lei Áurea.

Esta revelação acrescenta uma camada de complexidade à história subjacente à imagem, revelando que, apesar das mudanças legais e sociais após a abolição da escravidão, alguns indivíduos optaram por permanecer em situações de dependência, destacando as intrincadas dinâmicas sociais e as nuances da experiência dessas que viveram nesse período histórico. Não sabemos o número correto desses ex-escravizados em Santa Rita, ou mesmo, se houvera outros, contudo, a nosso ver, essa foto pode ser vista como prova que houve escravização em Pontalina. Entretanto, observamos outros relatos de escravização, principalmente os ligados à família Amador, da localidade.

Em retorno a questão do agregado, que na região era explorado como mão de obra, muitas vezes em substituição a escravizada, porém, com poucas diferenças. No trabalho do agregado, observa-se que a ausência de moedas e a não adoção da cultura do dinheiro

resultaram em relações de trabalho distintas da economia capitalista e de mercado, com o pagamento realizado principalmente em espécie de bens e serviços oferecidos pelo proprietário. Entre esses “benefícios” mantinham os agregados preso as terras, pois tinham o direito de acesso a um pequeno pedaço de terra para construir suas casas, criar animais como galinhas e porcos, e a possibilidade de fazer roças de parceria ou, a meia, com o fazendeiro.

É interessante notar a persistência e evolução do sistema de agregado em Pontalina - sendo até os dias atuais utilizados como vocábulo para definir trabalhadores rurais - ao longo do século XX, adquirindo outras nuances e características. Contudo, aparenta ter perdido força nas últimas décadas, talvez pela expansão da agricultura e o aumento do valor das terras.

Especificamente, faz-se durante boa parte do século XX referência à prática de arrendamento - locação de terras como “meeiro”. Neste tipo de locação de terras, os meeiros estabelecem acordos nos quais locam terras se comprometendo com 50% da produção com o detentor da propriedade. Logo, este último, sai do trato, livre de quaisquer ônus ou despesa.

Essa modalidade de relação não se limitava à exploração agrícola; expande-se também para outros domínios, como a criação de gado, em que se pode adotar a prática denominada “gado a meia”. Nesse cenário, a gestão dos rebanhos também é de 50%, para o dono do gado, excluindo-se despesas e serviços com a manutenção do rebanho.

Este contexto evidencia a adaptabilidade contínua das dinâmicas econômicas e sociais ao longo do século XX, em Pontalina, demonstrando uma continuidade de modelos colaborativos e contratuais, mesmo em uma era caracterizada por transformações significativas. É interesse também destacar a flexibilidade e a adaptabilidade das relações econômicas rurais e das formas de propriedade, que se ajustam às necessidades e às condições específicas de cada contexto local e época, moldando assim as interações entre proprietários e locatários ao longo do período histórico referido.

9 A ECONOMIA NO PATRIMÔNIO

Uma das formas encontradas pela população no patrimônio Santa Rita para a superação da falta de circulação monetária foi se voltar aos serviços de carreiro levando mercadorias e buscando sal e arame. Esses levavam as mercadorias até a linha de ferro em Uberaba e mais tarde, no sul de Goiás, como a chegada da linha férrea até este estado.

Entre os produtos que eram levados pelos carreiros, segundo memória local, de Santa Rita do Pontal até os pontos de embarque da linha férrea, destacava o charque (carne seca),

açúcar mascavo (rapadura) e cachaça (pinga), algodão e fumo. Quanto ao arroz, feijão e milho, no geral eram produzidos para o consumo das propriedades e, caso houvesse um excedente, também era comercializado. Nisto não era incomum haver engenhos nas propriedades rurais.

Oliveira (2006, p. 136) esclarece:

Enquanto a economia mineira no decorrer do século XIX tornava-se mais dinâmica com uma produção diversificada voltada tanto para o abastecimento interno e externo, no sul de Goiás permaneceu com uma economia predominantemente de subsistência, sendo paulatinamente superada, baseada na produção de gêneros agrícolas como arroz, feijão, milho, mandioca, cana-de-açúcar, na agromanufatura de derivados da cana-de-açúcar, do algodão e na pecuária extensiva.

Nessa perspectiva, a pecuária era considerada “a principal atividade econômica e geradora de recursos para os cofres provinciais” (Oliveira, 2006, p. 136).

Esses produtos agrícolas produzidos na época – no início do século XX – e sua importância para economia local estão evidentes no brasão de Pontalina, presentes na bandeira municipal, criada em 1938.

Figura 12 - Brasão do Município de Pontalina de 1938



Disponível: <https://pontalina.go.gov.br/simbolos-municipais/>.
Acesso em: 21 jul. 2023.

No brasão do município de Pontalina, no centro, é evidente a representação de uma paisagem característica da região: uma extensa pastagem ladeada por dois cursos d'água, que provavelmente simbolizam os rios dos Bois e Meia Ponte, que limitam o município, como também pode ser referência a questão de pontal de águas da geografia dos pequenos córregos da cidade. Na pastagem, é possível observar o gado, explicitando a importância da pecuária na região. Em um dos lados do brasão, podemos identificar representações da agricultura local da época, incluindo cana-de-açúcar, algodão e fumo.

Do outro lado, vemos símbolos como o milho e o arroz, além de uma guariroba, que é emblemática das “terras férteis”, e um Ipê, que representa a beleza da região. Também é possível notar a presença de serras e morros, que são uma constante na paisagem do município, exemplificadas pela Serra da Catingueira, do Sapato e pelo Morro Dois Irmãos. Esses elementos no brasão refletem as principais atividades econômicas do município na época de sua criação, que provavelmente remontam ao século XIX. Eles evidenciam a importância da pecuária, da agricultura e da beleza natural da região, além das características geográficas que sempre estiveram presentes na paisagem local.

O final do século XIX e início do XX trouxe novos colonos à área, buscando novas oportunidades de terras e com preços mais acessíveis, isso contribuiu para a diversificação da população em Santa Rita do Pontal, trazendo influências culturais e estimulando o crescimento de seu núcleo urbano. Os motivos que levaram a chegada destas novas famílias variam, podendo ser atribuídas desde fugas (para casar, ou de crimes cometidos) até a compra de terra barata. No entanto, há algo que une essas novas famílias. Praticamente todas vieram da mesma região do Triângulo Mineiro, sendo, Araguari, Patrocínio, Uberaba as cidades que mais povoaram a localidade.

Estevam (1998) sugere que o período trouxe transformações significativas ao sul de Goiás, que começou a se destacar principalmente nos últimos 15 anos do século XIX, quando a economia de São Paulo expandiu suas fronteiras de acumulação. Assim, um dos principais mecanismos desse processo foi a Ferrovia Mogiana, que se estendeu para além das fronteiras do estado de São Paulo, transportando uma variedade de produtos, incluindo produtos, alimentos e matérias-primas. Essa ferrovia se estendeu até o Triângulo Mineiro, alcançando cidades como Uberaba em 1889, Uberlândia em 1895 e Araguari em 1896. Essa expansão ferroviária teve impactos significativos no sul de Goiás, acarretando mudanças econômicas e sociais na região.

A extensão da estrada de ferro até Ipameri (1913), no sul de Goiás, abriu na região estradas de rodagem, que facilitaram o escoamento da produção agrícola, contribuindo para o desenvolvimento econômico da região e atraindo mais pessoas em busca de oportunidades de trabalho e comércio. O mesmo período também foi marcado por transformações políticas no Brasil, incluindo a Proclamação da República em 1889. Essas mudanças políticas refletiram na organização administrativa da região sul de Goiás.

Sobre o período, Silveira (2009), relata que o tempo entre as distâncias diminuíram até os grandes centros urbanos consumidores da época, levando à região contribuições significativas para o crescimento e desenvolvimento dos arraiais. A ferrovia trouxe facilidades

de transporte e escoamento da produção, o que estimulou a atividade econômica e a integração da região com outros centros urbanos. Além disso, a presença da estação ferroviária possibilitou o acesso de mais pessoas à região, impulsionando a migração e o estabelecimento de novos moradores.

Assim, a combinação do trem de ferro com os carros de bois foi fundamental para sustentar o crescimento econômico de Goiás a partir da década de 1890, promovendo uma transformação profunda e acelerada no comércio da região sul de Goiás, despertando o interesse das grandes matrizes atacadistas de São Paulo e Rio de Janeiro.

Nas cidades, sugere também Silveira (2009), onde ocorriam os entroncamentos ferroviários, como Uberaba, Araguari e Uberlândia, no Triângulo Mineiro, e posteriormente Ipameri e Catalão, no sul de Goiás, surgiram uma abundância de comerciantes. Nesses locais, desenvolveu-se a figura do comissário, que prestava serviços por comissão, continuou com base no valor das mercadorias. Eles desempenhavam um papel essencial como despachantes junto aos trens, cuidando do embarque e desembarque de cargas para comerciantes de localidades não atendidos diretamente pela ferrovia, mas conectados pela atuação dos carreiros.

Nisto, Rosa (2004) cita relatos de antigos carreiros em Pontalina que afirmam que as viagens de carro de boi até Uberaba e Araguari (MG), levavam de 30 a 40 dias. Já até a linha férrea em Ipameri (GO) se fazia em 20 a 25 dias. A região possuía escassas estradas, geralmente em condições precárias, e quase não havia pontes para cruzar os rios ou ribeirões. Em virtude disso, para efetuar essas travessias, o recurso utilizado eram as balsas.

Com essa maior circulação de capital e dinheiro na região sul de Goiás, especialmente durante a década de 1890, o volume de papel-moeda em circulação quase quadruplicou. Isso provocou um aumento geral nos preços do rebanho bovino e, em particular, nos animais utilizados no transporte, como bois carreiros, mulas e carros de bois, que experimentaram um encarecimento superior aos demais animais da pecuária devido ao crescimento da demanda por fretes.

O exemplo de Senhor Onofre Gonçalves de Andrade exemplifica como certas pessoas prosperaram durante as difíceis jornadas dos carreiros. Ele era proprietário de uma balsa que permitia a travessia do Rio Paranaíba em direção a Uberlândia, o que lhe rendeu vitórias incríveis. No entanto, em virtude de um crime ocorrido na região de Santa Rita do Paranaíba (Itumbiara), optou por se refugiar em Santa Rita do Pontal no início do século XX, fugindo de possíveis represálias. Nesse contexto, Borges (1990, p. 98) afirma que “nos municípios servidos diretamente pela estrada de ferro a especulação fundiária foi mais ampla”.

Ele sugere que a maior inserção da região na economia de mercado, juntamente com o influxo de imigrantes vindos de Minas Gerais e São Paulo, que adquiriram propriedades nessas áreas, gerou pressão sobre os preços das terras. Para ele, um exemplo foi Ipameri, onde, em 1915, dois anos depois da inauguração da estrada de ferro, um alqueire de terra coberto por mata estava sendo negociado por 50\$000 (cinquenta contos de réis). No entanto, devido às mudanças na economia agrícola local e ao aumento da imigração, em 1920, um alqueire de terra protegida para investigação estava sendo comercializado por até 300\$000 (trezentos contos de réis), resultando em uma valorização de 600% em um período de apenas 5 anos (Borges, 1990, p. 98).

Nesse mesmo contexto, conforme as observações de Silveira (2009), o crescimento econômico e o aumento da população geraram demanda por serviços e infraestrutura urbana, como escolas, igrejas, estabelecimentos comerciais e serviços públicos. O comércio, no início do século XX, também se intensificou para atender às necessidades dos habitantes do patrimônio e facilitar a aquisição de mercadorias. Aos poucos, o que antes era um pequeno povoado próximo à capela foi se tornando um arraial com características urbanas. Esse processo refletiu a evolução da região, impulsionado tanto pelo crescimento econômico quanto pelas mudanças sociais e demográficas.

10 O ARRAIAL DE SANTA RITA DO PONTAL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Ao longo do século XIX, o Arraial de Santa Rita do Pontal testemunhou o desenvolvimento gradual em sua urbanização. Durante esse período, surgiram ruas delineadas, residências, estabelecimentos comerciais e serviços essenciais como, pensões e vendas, solidificando-o como um núcleo urbano.

Figura 13 – Foto de Arraial de Santa Rita do Pontal, registro, aproximado, nos anos de 1930

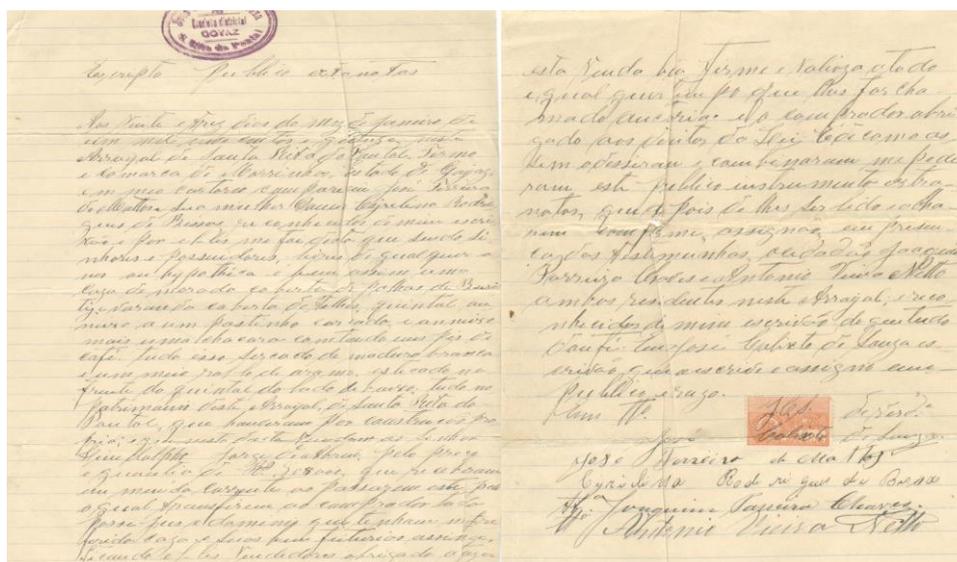


Fonte: arquivo próprio¹³.

Nas primeiras décadas do século XX fortaleceu a migração de pessoas à procura de terras mais baratas e esse fluxo vai exigir mudanças em sua estrutura. Neste contexto, os imóveis dentro do patrimônio (casa, lotes) passam a serem buscados e valorizados, contudo os moradores não possuíam a posse dos terrenos, apenas as construções ou benfeitorias eram negociadas.

Assim, na escritura abaixo se pode observar algumas questões sobre o fato.

Figura 14 - Escritura de imóvel em Santa Rita do Pontal de 1915



Fonte: acervo próprio.

¹³ Fotografia colorida por inteligência artificial pelo autor.

Recortes da transcrição da escritura:

Aos vinte e trez do mês de janeiro de um mil novecentos e quinze neste Arraial de Santa Rita Do Pontal. [...] uma casa de morada coberta de palha de burity e varanda coberta de telha, quintal anexo a um pastinho cercado, anexo mais uma chácara com tudo em pés de café. Tudo isso cercado de madeira branca e um meio rolo de arame, esticado na frente do quintal do lado de baixo; tudo no patrimônio deste Arraial de Santa Rita do Pontal, que houverem por construção própria, e que nesta data vendem se ao senhor [...] toda posse e domínio que tenham na referida casa e suas bem feiturias acima [...] (Escritura Domiciliar, 1915).

Neste fragmento da escritura de venda de uma residência datada de 1915, supracitada, observa-se a ausência de menção ao terreno (ou lote) no qual a casa estava situada, bem como à sua dimensão. Notavelmente, apenas as melhorias ou benfeitorias presentes na propriedade são abordadas no documento. Isso pode ser atribuído à circunstância de que, naquele período histórico, os habitantes do arraial de Santa Rita do Pontal não desfrutavam da posse formal sobre os lotes nos quais suas habitações estavam edificadas. Em consonância com esse contexto, em 1918, um grupo de locatários ingressou com um processo judicial com o intuito de reivindicar a posse dos terrenos situados na região.

Em outro documento datado de 1918, um grupo de locatários da localidade entrou em juízo reivindicando a posse dos terrenos. Assim, narra partes do documento:

Diz Joaquim Vieira de Souza, residente no districto de Santa Rita do Pontal, termo de Morrinhos [...] que é Senhor e possuidor de partes de terras indivisas na fazenda denominada São Lourenço [...] a cauza ou origem da commuahão em que se acham as terras da referida fazenda provem da morte de seu proprietario Justiniano José Machado e da consequente partilha do dito immovel [...] o terreno do patrimonio de Santa Rita do Pontal de accordo com suas divisas. [...] vem propor a presente acção de divisão afim de que as referidas terra sejam divididas em quinhões equivalentes a força dos títulos de cada comparto e requer a citação de todos os condôminos e interessados maiores, interditos, presentes, auzentes e desconhecidos. [...] por mandado e pessoalmente as pessoas residentes neste terreno: Francisco Machado de Mesquita, José Ignacio da Silva, Felicidade Maria da Conceição, Ludgero Pereira Maria, Manoel Joaquim dos Santos, Joaquim Alves Machado, Vitalino Alves da Conceição, Jeronymo Alves Machado, Francisco Alves Machado, Francisco Rodrigues da Silva, Joaquim José Uberaba, José Theodoro Rodrigues, Domingos Alexandre Cruzeiro, Antonio Machado de Misquita, David Braga Borges, José Ferreira Pires, Manoel Martins da Silva; Pedro Ferreira Pires, Ermelido Antonio da Silveira, Antonio Martins da Silva; Farnezio Fernandes Borges, Feliciano José da Silveira, José Florêncio da Silva, João Luiz da Silveira, Elias Luiz da Silveira, Calixto Martins Honostorio, Hermenegildo Vieira da Silva, Matheus Vieira Borges, Joaquim Luiz da Silveira, Sergio de Bercellos Ferreira, Manoel Pereira de Avila, João Rosa da Silveira, José Syriaco das Santos, Manoel Fellipe dos Santos, José ngelo de Arantes, Trajano Ricardo de Souza, Maria Martins Honostorio, Ambrozio Francisco Ferreira, Francisco Feilippe das Santos, Augusto Ferreira Barbosa, Ovídio José Amador, Bento José de Godoy, José Ferreira de Mattos, Geraldino Martins Honostorio, Pedro Martins da Silva, Antonio Pereira, Dr. Saturnino Sebastião de Azerede, João Vieira de Barcellos, Manoel dos Reis Faria, Onofre Gonçalves de Andrade, Adolpho Jorge de Abreu, Anna Luiza Ferreira, como representante legal

de suas filhas Galvina Luiza Ferreira Pinto, Esgocha Luiza Ferreira Pinto, José Pinto Ribeiro, filho de Orcalino Pinto Ribeiro. O curador à lide para os menores e incapazes e o curador atido para os ausentes e desconhecidos, cuja nomeação pede a, V. Exa. e o Promotor Público da comarca [...]” (Biblioteca Nacional/Correio Oficial, 1918, p. 14).

Neste documento público, que são citados mais de cinquenta nomes de locatários no patrimônio, das terras na localidade que ainda estavam adidas a Fazenda São Lourenço, nota-se os “possuidor [es] de partes de terras indivisas na fazenda denominada São Lourenço, [...], que a causa ou origem da commuação [ainda não dividida] em que se acham as terras da referida fazenda provém da morte de seu proprietário Justiniano José Machado”. Isso evidencia a questão de não haver, em 1918, os títulos de posse dos lotes por parte dos habitantes do Arraial. E que também, o senhor Justiniano José Machado era o dono das terras do entorno da capela, e não de qualquer outro posseiro.

Percebe-se também que esta divisão faz menção aos “quinhões equivalentes” (pedaço/lotes de terra) do povoado. Além disso, cita todos os proprietários de lotes no Patrimônio de Santa Rita do Pontal em 1918. Nisto vale ressaltar os nomes como: Ovídio José Amador, João Vieira de Barcellos, Onofre Gonçalves de Andrade, Adolpho Jorge de Abreu. Logo, [...], o terreno do patrimônio de Santa Rita do Pontal de acordo com suas divisões [...]; que não convindo ao requerente o atual estado de comunhão em que se acham as terras da fazenda São Lourenço, vem propor a presente ação de divisão a fim de que as referidas terras sejam divididas em quinhões equivalentes à força dos títulos de cada compartimento e requer a cobertura de todos os condôminos e interessados maiores.

Este fato parece referir-se à questão dos moradores do Patrimônio buscarem a posse de seus lotes. Outro fator interessante é que a esposa de Seu Justiniano José Machado era D^a Felicidade Alves de Resende. Logo, não a cita no documento. Contudo, citam D^a Felicidade Maria da Conceição, que era nora do casal e também sua herdeira, por ser viúva de Francisco Alves Machado, 2^o filho do casal Machado. Importante salientar que D^a Felicidade veio a óbito em 1920 e foi somente a partir de sua morte que foram organizados o processo de partilha das terras da fazenda São Lourenço e conseqüentemente organizados os títulos de posse da igreja católica para, a partir daí, a instituição religiosa, mediante acordos com os proprietários, organizarem a escrituração dos terrenos no patrimônio.

Podemos inferir então que Joaquim Vieira de Souza não fazia parte da família Machado. Nisso, seu nome pode ter sido usado como pretexto para que o estado garantisse a posse do terreno aos posseiros dos quinhões mencionados. Conseqüentemente, é importante

mencionar que dos herdeiros diretos do casal Machado, apenas estava vivo em 1918, D^a Felicidade Maria da Conceição (a nora).

No mesmo ano de 1918, a capela de Santa Rita passa por uma significativa ampliação e reforma em seu altar, financiada pelos fazendeiros locais. Tudo leva a crer que esta reforma esteja ligada ao fato da pequena capela não comportar número de fiéis devido o aumento constante da chegada de novos indivíduos a localidade. Superando sua estrutura do século anterior que originalmente serviu como o marco central do povoado, sendo gradualmente circundada por outras edificações, culminando na formação do centro do arraial.

Esse processo de urbanização foi acompanhado por um aumento substancial no número de habitações, que por volta dos anos 1920 já ultrapassa 60 habitações, entre essas: casas, comércio (vendas), cemitério (que funcionava no fundo da capela), pensões e escola (aberta em 1925). Nesta esfera, a área mais disputada para a construção das residências era em torno do largo da capela. Essa localização central tornou-se o epicentro do patrimônio, desempenhando um papel importante na vida social e religiosa da comunidade. Eram no largo da capela que se realizavam as tradicionais festas religiosas. Na ocasião, era comum pessoas explorarem os terrenos baldios, próximos a Capela, para alugarem aromeiros que vinham com seus carros de bois, passando, geralmente, semanas acampados.

Nesse contexto de crescimento urbano, acredita-se que a primeira rua a ser delimitada tenha sido a atual Avenida Onofre de Andrade. No entanto, na época, ela era referida como “Rua das Pedrinhas” ou “Rua do Rego d’água”, passando em frente à entrada da capela. Souza (2014) argumenta que as ruas são elementos essenciais na construção e desenvolvimento das cidades. Nesta questão, a arquitetura colonial de Santa Rita do Pontal foi um reflexo de seu isolamento regional que no decorrer do século XX, foi superada.

No início do século em questão, as residências do Arraial, predominantemente, exibiam desenhos arquitetônicos simples, seguindo a lógica de sedes de fazendas, caracterizadas por dois ou quatro amplos cômodos, uma cozinha e, em alguns casos, uma sala cuja função era frequentemente ambígua, servindo tanto como espaço de trânsito quanto de utilização multifacetada. Toda fachada da casa, com suas inúmeras janelas, era voltada diretamente para a rua. As construções eram, em sua maioria, estruturadas com assoalhos e telhados com beirais de telha, acompanhadas de espaçosos quintais adornados com árvores frutíferas tradicionais da época.

Dentre os compartimentos da residência, a cozinha destacava-se como o ambiente mais concorrido e versátil. Era ali que se conduziam não apenas a preparação de refeições, mas também as negociações e transações comerciais conhecidas como “catiras”. A cozinha,

frequentemente, abrigava uma fornalha construída com tijolos, geralmente revestida com uma mistura de argila e esterco de gado. Esta fornalha era comumente elevada em um estrado. Apesar de serem estabelecidos papéis de gênero, pela moral da época, que designavam a cozinha como um ambiente predominantemente feminino, era nela que se desenrolavam uma ampla gama de atividades. Por outro lado, a sala, muitas vezes modestamente mobiliada, com escassos adornos, desempenhava principalmente o papel de corredor de acesso aos quartos e à cozinha.

Abaixo, duas fotos de casas em Pontalina, registradas em 2004. Na primeira foto, observa-se a casa “Pensão de D^a Iná”, antiga residência do Sr. Onofre Gonçalves de Andrade no Arraial que também serviu como a primeira prefeitura no início da criação do Município; logo abaixo temos vê-se a casa “Pensão de D^a Irinéia”. Também foi comércio e moradia. Ambas as casas estavam na Av. Onofre Gonçalves de Andrade (antiga Rua das Pedrinhas ou do Rego D’água) em Pontalina.

Figura 15 - Casas de Pontalina



Fonte: arquivo próprio (fotos de 10/02/2004).

Era uma prática comum que todos os cômodos das residências tivessem acesso direto à cozinha. Embora alguns quartos dispusessem de portas que os conectavam à sala de estar, esses ambientes eram destinados principalmente a receber visitantes. O cerne da vida familiar

ocorria na cozinha. Um quarto notável era o das jovens da casa, o qual só podia ser acessado através do quarto principal dos pais. No capítulo dedicado especialmente aos quartos de mulheres do século XIX, Perrot (1993, p. 131) afirma “tudo concorre para encerrá-las aí: a religião, a ordem doméstica, a moral, a decência, o pudor, mas também o imaginário erótico, que senta as mulheres sonhadoras à janela”. No entanto, no caso específico do patrimônio de Santa Rita, esse quarto não era restrito apenas às filhas; frequentemente, era utilizado por mulheres da casa e crianças pequenas.

A mobília e os utensílios domésticos eram, em sua maioria, produzidos localmente, até que a chegada do desenvolvimento trouxesse produtos de centros mais urbanizados. A maioria das famílias não abandonava seus métodos tradicionais de tecer algodão e confeccionar suas próprias roupas, cobertores e colchões a partir do mesmo material, preenchendo-os com palha de milho ou capim Jaraguá. Os travesseiros, por sua vez, eram preenchidos com penas da fruta da árvore “barriguda”, conhecida como paineira.

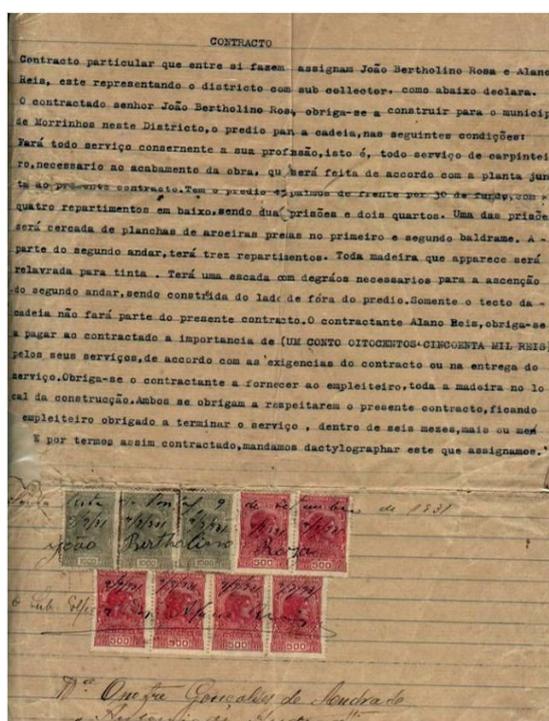
Os recipientes como potes, cuias de cabaça, jacá de taboca desempenhavam funções essenciais no cotidiano, sendo utilizados para armazenar alimentos para consumo. As camas, por sua vez, e em sua maioria, eram confeccionadas a partir de paus roliços fincados diretamente no chão, conhecidas como catres ou jiraus. Os utensílios cotidianos incluíam coitéis secos, cabaças, gamelas de madeira e potes de barro. Os assentos eram frequentemente constituídos por bancos de tamanho considerável ou, em algumas instâncias, tamboretas únicos, geralmente esculpidos em madeira. Em residências mais abastadas, podiam ser encontradas banquetas e móveis com acabamentos mais refinados.

As circunstâncias de recursos escassos e a carência de mão de obra especializada desempenharam um papel significativo na determinação da simplicidade e da rusticidade das construções daquela época. Materiais facilmente encontrados na região, como pedras e adobe para a edificação das paredes, bem como telhas de cerâmica para o revestimento dos telhados, eram amplamente utilizados na construção. Apesar das limitações impostas pelo isolamento econômico, a arquitetura colonial em Santa Rita do Pontal exala um charme autêntico. As construções, embora modestas, são sólidas e servem como um testemunho vívido de um período histórico caracterizado pela busca contínua pela sobrevivência em uma região remota e desafiadora.

Um dos exemplos mais emblemáticos da arquitetura colonial em Pontalina é, atualmente, o Prédio de Câmara e Cadeia. De acordo com um contrato datado de 1931, quatro anos após o município ter se desmembrado de Morrinhos, João Bertholino Rosa, o empreiteiro, e Alano Reis, representando o distrito de Santa Rita do Pontal, estabeleceram as

condições para a construção deste edifício. Conforme consta no contrato, o prédio deveria incorporar elementos característicos da arquitetura colonial, como o uso de madeira trabalhada para acabamento, compartimentos inferiores destinados a prisões e cercados por tábuas de aroeira, além de uma abordagem que favorecesse a horizontalidade nos desenhos arquitetônicos (Contrato, 1931). Este documento formal, intitulado “CONTRACTO para a construção do prédio de Câmara e Cadeia”, detalha as diretrizes para a construção mencionada, especificando que:

Figura 16 - Contracto para construção do prédio de Câmara e Cadeia de 1931



Fonte: acervo do autor, 2004.

Transcrição:

Contracto

Contracto particular que entre si fazem assignam João Bertholino Rosa e Alano Reis, este representando o districto com sub collector, como abaixo declara. O contractado senhor João Bertholino Rosa, obriga-se a construir para o município de Morrinhos neste Districto [de Santa Rita do Pontal], o prédio para a cadeia, nas seguintes condições: fará todo serviço consernente a sua profissão, isto é, todo serviço de carpinteiro, necessário ao acabamento da obra, que será feita de acordo com a planta junta ao presente contracto. Tem o prédio 45 palmos de frente por 30 de fundo, com quatro repartimentos em baixo, sendo duas prisões e dois quartos. Uma das prisões será cercada de planchas de aroeiras presas no primeiro e segundo baldrame. A parte do segundo andar terá trez repartimentos. Toda madeira que apparece será relavrada para tinta. Terá uma escada com degraus necessários para a ascensão do segundo andar, sendo construída do lado de fora do prédio. Somente o tecto da cadeia não fará parte do presente contracto. O contractante Alano Reis, obriga-se a pagar ao contractado a importancia de (UM CONTO CITOENTOS-CINCOENTA MIL REIS) pelos seus serviços, de accordo com as exigencias do contracto ou na entrega do serviço. Obriga-se o contractante a fornecer ao empleitiro, toda a madeira no local da construção. Ambos se obrigam a respeitarem o presente contracto, ficando o empleitiro obrigado a terminar o serviço, dentro de seis meses, mais ou menos por termos assim contractado, mandamos dactylographar este que assignamos.

obriga-se a pagar ao contractado a importancia de (UM CONTO E OITOCENTOS CINCOENTA MIL REIS) pelos seus serviços, de accordo com as exigencias do contracto ou na entrega do serviço. Obriga-se o contracto a fornecer ao empleiteiro, toda a madeira no local da construcção. Ambos se obrigam a respeitarem o presente contracto, ficando empreiteiro obrigado a terminar o serviço, dentro de seis mezes, mais ou menos. E por termos assim constructo, mandamos dactylographar este que assignamos.

Santa Rita do Pontal, 9 de setembro de 1931.

João Bertholino Rosa

Alano Reis

Onofre Gonçalves de Andrade

É relevante observar que o edifício da Câmara e Cadeia, cuja inauguração ocorreu em 1932, assume um papel emblemático durante esse período, simbolizando o progresso e a consolidação da cidade como uma entidade autônoma em pleno crescimento. Isso reafirma a sólida concretização do ideal emancipatório da elite local, como destacado por Rosa (2004). Fontes de relatos orais atestam que diversos indivíduos desempenharam papéis fundamentais na construção do referido edifício em Santa Rita do Pontal. Algumas fontes mencionam aqueles responsáveis pela execução do telhado, enquanto outras lembram os indivíduos que, por meio de seus carros de bois, transportavam a madeira necessária para erigir a estrutura do edifício. Também é válido notar a contribuição dos agregados que prepararam a madeira e moldaram o edifício, evidenciando assim a colaboração de diversos atores na empreitada.

No entanto, o documento acima relata apenas o empreiteiro contratado para realizar o serviço de carpintaria necessário para finalizar a obra. Além disso, a data de construção fica evidente, sendo 09/09/1931, logo, quatro anos antes da criação do município.

Figura 17 – Obra “A Cadeia Velha”, do pintor pontalinense “Seu Orlando” (2002)



Fonte: acervo próprio, 07 fev. 2004.

Este edifício, aparentemente, desempenhou um papel significativo para os residentes daquela época, simbolizando a fundação do patrimônio, de maneira similar à capela que cumpriu esse papel no século XIX. O Prédio de Câmara e Cadeia tornou-se um emblema da luta pela emancipação e criação de um novo município, marcando assim a primeira construção pública fora dos limites da igreja.

A descrição arquitetônica deste edifício reflete claramente a influência da arquitetura colonial, que buscava preservar a simplicidade e manter uma conexão sólida com a história e a identidade do local. Nesse contexto, o edifício não era apenas um marco arquitetônico público, mas também um símbolo poderoso da consolidação da emancipação do município e do fortalecimento da elite local, como argumenta Rosa (2004).

O comércio em Santa Rita do Pontal, mesmo de forma inexpressiva, desempenhou um papel de relevância indiscutível na localidade em questão, a ponto da primeira avenida da vila da cidade ser nomeada Avenida Comercial. Como assinalado por Rosa (2004), essa denominação derivou da maneira pela qual os habitantes locais se referiam ao Patrimônio. Quando se dirigiam a ele, utilizavam expressões “vou na rua” ou “vou no comércio”, que atualmente corresponde à Avenida Comercial.

A mencionada “via” desempenhou um papel de considerável significado no estímulo ao comércio local, o qual, àquela época, era especificamente designado como “vendas”. Como documentado por Araújo (2019), nos estabelecimentos comerciais situados nessa localidade, uma ampla diversidade de produtos era disponibilizada à população, abarcando itens como arame, tecidos (habitualmente denominados como “pano” pela população local), peças completas de tecido reconhecidas como “fazendas”, calçados como botinas e sapatos, cachaça, bem como mercadorias mais singulares, incluindo a cerveja. Essa descrição claramente atesta a relevância central do comércio na região, tanto no que tange ao abastecimento de produtos essenciais quanto no estímulo ao desenvolvimento econômico local.

Outro traço peculiar que caracterizava a comunidade durante o início do século XX era a prática comum de andar descalço. A utilização de calçados era considerada algo raro, e caro, mesmo entre membros mais abastados do local. Como apontado por Rosa (2004), muitos dos habitantes do patrimônio, preferia percorrer suas atividades cotidianas descalços. Em ocasiões especiais, como festas, celebrações religiosas ou idas às compras “na rua”, eles eventualmente calçavam sapatos, mas, assim que possível, libertavam-se do sofrimento dos calçados, buscando a sensação de liberdade que o ato proporcionava. Este costume, que incluía de lavar

os pés ao passar pelo ribeirão que dava entrada ao patrimônio, vai nomear esse veio d'água que limitava o arraial.

Interessante citar que os nomes dados às regiões no município de Pontalina hoje vem dos ribeirões que cortam essa localidade. Contudo, o nome dos ribeirões parece ter vindo das fazendas. Ou seja, as propriedades da região passaram a nomear os ribeirões. Logo, a fazenda São Lourenço nomeou o Ribeirão São Lourenço, a fazenda São Bento de Cima nomeou o Ribeirão São Bento, a fazenda São João nominou o tal córrego São João e assim por diante. Isso evidencia o tamanho das primeiras propriedades, bem como a extensão de abrangência do recém-criado município de Santa Rita do Pontal em 1935.

Logo, a emancipação do município de Santa Rita do Pontal apenas se deu em 02 de agosto de 1935, pelo decreto-lei n. 329, assinado pelo governador de Goiás Pedro Ludovico Teixeira, instalando-se em 1º de janeiro de 1936.

Em carta ao Governador do Estado de Goiás, em 1937, o prefeito da época, Onofre Gonçalves de Andrade, descreve no Protocolo I da Prefeitura de Santa Rita do Pontal os vagos e distantes limites do recém-criado município de Santa Rita do Pontal, assim dizendo:

[...] Limites do município de Santa Rita do Pontal começa em uma ponte que existe no rio meia ponte [de madeira] onde atravessa a linha telegráfica por esta continuando com o distrito de S. Sebastião do Atolador [Cromínia], município de Pouso Alto [Piracanjuba], em uma extensão de oito e meia léguas até o rio dos bois, seguindo por este abaixo com a extensão de vinte e cinco léguas mais ou menos limitando com o município de Palmeiras até bacia do córrego denominado Sucuri, subindo por este até sua cabeceira e dali em rumo a cabeceira do córrego Bom Sucesso, por este acima até aproximar-se a cabeceira do córrego Olhos D'água por este abaixo até a barra do córrego fundo, por este abaixo até a barra do córrego Ressaca por este acima até a sua cabeceira e deste por uma estrada que se dirige ao córrego da onça, e por esta abaixo até a bacia com o rio Meia Ponte, limitando com o município de Bananeiras (Goiatuba), numa extensão aproximada de 18 léguas seguindo o rio Meia Ponte acima até onde teve começo o limite do município, limitando da bacia da onça até a ponte, com o município de Morrinhos uma extensão de 10 léguas em rumo e vinte ditas pelas sinuosidades do referido rio isto aproximadamente.

Onofre G. de Andrade.

Prefeito Municipal.

(PROCOLO I DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA RITA DO
PONTAL, 1937, p 185, 186 e 187)

A alteração do nome de Santa Rita do Pontal para Pontalina foi oficializada em 31 de outubro de 1938, coincidindo com a data de comemoração do aniversário da cidade, que é mantida até os dias atuais. Neste contexto, é perceptível que a celebração recai sobre a mudança do nome, e não sobre a fundação do município.

É relevante notar que, embora cidades vizinhas, como Morrinhos e Goiatuba, compartilhem semelhanças em termos de origem e contexto histórico, essas não emergiram a

partir de uma geografia caracterizada como um “pontal” – uma extensão de terra delimitada por cursos d’água, conforme observada em Pontalina. Esta última cidade foi concebida pelas curvas dos corpos d’água locais e seus respectivos leitos, destacando-se como uma localidade singular no sul de Goiás, caracterizada por seu “pontal”.

Embora muitas cidades da região tenham se expandido ao longo do tempo, incorporando ribeirões que desempenharam um papel essencial em sua formação, isso não era o caso no início do século XIX, quando a maioria das cidades do sul de Goiás emergiu. Em contraste com essas cidades, Santa Rita do Pontal tinha uma configuração geográfica única, onde os ribeirões Rola-Bosta, Mateiro e Lava-pé desempenharam papéis significativos, servindo como limites territoriais e dando nome ao processo de formação urbana na região.

A designação “Pontalina” em si é um reflexo evidente da singularidade geográfica da região, sendo um resultado da combinação dos elementos linguísticos “pontal” e “ina”. O sufixo “ina” é empregado de maneira convencional para identificar os indivíduos nativos ou habitantes de uma localidade específica, de modo a conotar a origem como filhos ou residentes do “pontal”.

11 CONCLUSÃO

A história da região sul de Goiás revela a complexidade de sua formação e desenvolvimento ao longo do tempo. O processo de povoamento, a formação de núcleos populacionais, a expansão da pecuária, da agricultura e a presença dos patrimônios religiosos, especialmente relacionada à doação de terras à Igreja Católica, desempenharam papéis fundamentais na configuração dessa região.

A ausência de uma legislação fundiária clara e a falta de fiscalização das terras devolutas incentivou que os patrimônios religiosos fossem estabelecidos, contribuindo para fixar as comunidades e a consolidação da presença da Igreja Católica na região. A formação do Arraial de Santa Rita do Pontal é um exemplo concreto desse contexto, em que a doação de terras à Igreja Católica e a construção de uma capela dedicada a Santa Rita desempenharam um papel importante na nucleação da população. Esse arraial e outros núcleos populacionais da região representam um legado histórico do processo de povoamento e ocupação no sul de Goiás.

A compreensão desses processos históricos é crucial para entender as dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldaram a região ao longo dos séculos. O estudo dos

patrimônios religiosos, da ocupação territorial, da expansão agrícola e da interação entre diferentes grupos étnicos proporciona uma visão mais completa da história dessa parte do Brasil.

Portanto, a região sul de Goiás é marcada por uma história rica e diversificada, em que as dinâmicas de povoamento, formação de comunidades, expansão agrícola, presença dos patrimônios religiosos e interações culturais moldaram o seu desenvolvimento. Entender essa história é essencial para compreender a identidade e as características únicas desta região do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTONIETA, Maria. **Pontalina em Verso e Prosa: Homenagens às Famílias Pioneiras**. Realização: Departamento de Cultura, Gestão 2005/2008.

AZEVEDO, Aroldo de. Vilas e Cidades do Brasil Colonial: Ensaio de Geografia Urbana Retrospectiva. **Boletim de Geografia da Faculdade de Filosofia**, São Paulo, n. 208, 1956.

BARBOSA, A. S. **O piar da Juriti Pepena: narrativa ecológica da ocupação humana do Cerrado**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014. 392 p.

CARVALHO, A. B. Comércio e Vida Cotidiana no Patrimônio: Perspectivas do Século XIX. **Revista de Desenvolvimento Econômico e Social**, v. 18, n. 2, p. 220-235, 2017.

CASTRO, J. A. **O estado e a apropriação do território de Goiás**. O espaço goiano: abordagens geográficas. Goiânia: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2004.

COELHO, Damiana Antônia; DOS SANTOS BICALHO, Poliene Soares. Caiapó do Sul: a história de um povo indígena de Goiás. **Revista ESPAÇOS**, v. 37, n. 17, 2016.

DE ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; PEREIRA, Northon Chapadense; DOS SANTOS, Rosilda Campelo. A população negra na Capitania de Goyazes entre 1500 a 1800. **Anais da Semana de História Campus Cora Coralina**, v. 1, n. 1, p. 8-27, 2018.

DO NASCIMENTO NETO, Pedro Luiz. **Famílias em cativeiro: a demografia da família escrava em Villa Bella de Morrinhos (Goiás, 1850-1888)**. Dissertação, 2015. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=2612890. Acesso em: 30 jul. 2023.

EHRENREICH, Paul. Divisão e distribuição das tribos do Brasil, segundo o estado atual dos nossos conhecimentos. **Revista da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro**, 1982.

ESTEVAM, Luis Antonio. **O tempo da transformação**. Goiânia: Ed. do autor. 1998. p. 276.

FERREIRA, J. M. F. Do ciclo do ouro à decadência: a história da economia goiana. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 63-80, 2008.

GIRALDIN, Odair. Renascendo das cinzas. Um histórico da presença dos Cayapó-Panará em Goiás e no Triângulo Mineiro. **Sociedade e Cultura**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, v. 3, n 1-2, p. 161-184, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70312129009.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

IGREJA CATÓLICA. Arcebispado da Bahia. **Constituições primeyras do arcebispado da Bahia**. Coimbra: Real Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1720.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. **A oeste das Minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista - Triângulo Mineiro, 1750-1861**. Uberlândia: UFU, 2002.

OLIVEIRA, C. D. Economia agrícola familiar e produção de alimentos básicos em Goiás. **Revista AgroFam**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2015.

OLIVEIRA, Hamilton Afonso de. A carência de moedas e o problema com o crédito no sul de Goiás, 1850-1910. In: SILVA, Magda Valéria da; PESQUERO, Marcos Antônio (Org.). **Caminhos interdisciplinares pelo ambiente, história e ensino: o sul goiano no contexto**. Uberlândia (MG); UEG (Morrinhos): Assis Editora, 2012.

OLIVEIRA, Hamilton Afonso de. **A construção da riqueza no sul de Goiás (1835-1910)**. Tese de Doutorado. UNESP: Franca, p. 235, 2006.

OLIVEIRA, Ivan Franchi Ferreira de. **Um longo caminho para a modernidade: a arquitetura da república em Goiás (1889-1930)**. UFG, 2015.

OLIVEIRA, J. M. A Economia nas Antigas Fazendas da Região de Morrinhos no Final do Século XIX. **Anais do Congresso de História Regional**, v. 25, p. 300-315, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Aspectos da urbanização em Pontalina – GO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PALACÍN, L.; MORAES, M. A. de S. **História de Goiás (1722-1972)**. 7. ed. Goiânia: Vieira/UCG, 2012.

PERROT, Michelle (Org). **História da vida Privada 4: da revolução francesa à primeira guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RISCHITELI, Augusto Bragança Silva Pigrucci. **Imagens e vozes do Sertão da Farinha Podre na produção historiográfica de Antônio Borges Sampaio (1880-1908)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2005.

ROSA, Antonio Henrique. **Santa Rita do Pontal: O Resgate Histórico de um Povo**. Monografia, 2004.

ROSADA, Mateus. O plano sem traçado: a Igreja na lógica urbanística portuguesa de criação das vilas coloniais. **XIII Seminário de História da Cidade e do Urbanismo**, 2014.

SANTOS, E. F. Tradições artesanais no sul de Goiás: Transmissão de saberes e patrimônio cultural. **Cadernos de Folclore e Cultura Popular**, v. 25, n. 3, p. 78-92, 2010.

SANTOS, Paulo Sérgio dos. **O Patrimônio de Santa Rita do Pontal e sua inserção no contexto histórico de Goiás**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás, 2013.

SILVEIRA, P. M. L. **Pontalina, um município na trajetória do desenvolvimento regional**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SOUZA, R. B. **O espaço e a história: formação da cidade de Pontalina**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Documentos

Carta de Clarindo José Rosa, ao seu padrinho, Onofre Gonçalves de Andrade, 1932.

Contracto de construção do Prédio de Câmara e Cadeia, 1931.

Escritura de Casa no Patrimônio de Santa Rita do Pontal, 1915.

Hemeroteca Digital Brasileira; BN Coleção Digital de Jornais e Revistas.

Livro Tombo da Paróquia de Santa Rita de Cássia, Pontalina - GO.

Povo Indígena Brasil; Mebêngôkre (Kayapó), ISA.

Processo de Partilha das Terras da Fazenda São Bento.

Processo de Partilha das Terras da Fazenda São Lourenço; 1920.

Protocolo I da Secretaria da Prefeitura de Santa Rita do Pontal de 1937.

TRATAMENTOS ESTÉTICOS PARA ALOPECIA: uma revisão da literatura

AESTHETIC TREATMENTS FOR ALOPECIA: a review of the literature

Carolina Ribeiro Dias

Sabrina Fonseca Ingênilo Moreira Dantas

Leonardo Arantes Bisinotto

Resumo: O estudo em questão consiste em uma revisão bibliográfica abrangente sobre o tratamento das alopecias, com foco na identificação da principal causa dessa condição capilar em indivíduos. A pesquisa incluiu artigos publicados entre 2010 e 2023 nos idiomas português, espanhol e inglês, obtidos através dos indexadores SCIELO e LILACS, resultando na análise de 78 artigos, após critérios de inclusão e exclusão. A alopecia, que afeta significativamente a autoestima e o bem-estar emocional, foi o principal tema abordado, com ênfase nas alopecias androgenética e areata. Diversos tratamentos estéticos foram discutidos, como injeções de esteroides, medicamentos tópicos, terapia com luz UV, microagulhamento fracionado, plasma rico em plaquetas e microinfusões, todos ressaltando a importância da personalização com base nas características individuais dos pacientes. O estudo enfatiza a necessidade de identificar com precisão as causas subjacentes da alopecia, incluindo fatores genéticos, hormonais, traumáticos, nutricionais e emocionais, para orientar o tratamento adequado. Ferramentas diagnósticas como tricoscopia digital e biópsia do couro cabeludo foram destacadas como valiosas. Em conclusão, o estudo realça a importância de uma abordagem personalizada no tratamento das alopecias, oferecendo uma visão completa das opções terapêuticas disponíveis e sublinhando a necessidade de diagnóstico preciso para uma intervenção médica eficaz, com o objetivo de restaurar a saúde capilar e a autoestima dos pacientes.

Palavras-chave: Alopecia. Alopecia Areata. Alopecia Androgênica. Diagnóstico. Tratamento estético.

ABSTRACT: *The study in question is a comprehensive literature review on the treatment of alopecias, with a focus on identifying the main cause of this hair condition in individuals. The research included articles published between 2010 and 2023 in Portuguese, Spanish, and English languages, obtained through the SCIELO and LILACS databases, resulting in the analysis of 78 articles after inclusion and exclusion criteria. Alopecia, which significantly affects self-esteem and emotional well-being, was the main topic, with an emphasis on androgenetic and areata alopecias. Various cosmetic treatments were discussed, including steroid injections, topical medications, UV light therapy, fractional microneedling, platelet-rich plasma, and microinfusions, all highlighting the importance of customization based on individual patient characteristics. The study emphasizes the need to accurately identify the underlying causes of alopecia, including genetic, hormonal, traumatic, nutritional, and emotional factors, to guide appropriate treatment. Diagnostic tools such as digital trichoscopy and scalp biopsy were highlighted as valuable. In conclusion, the study underscores the importance of a personalized approach to alopecia treatment, providing a comprehensive overview of available therapeutic options and emphasizing the need for*

precise diagnosis for effective medical intervention, with the aim of restoring hair health and patient self-esteem.

Keywords: Alopecia. Alopecia Areata. Androgenetic Alopecia. Diagnosis. Cosmetic Treatment.

1 INTRODUÇÃO

A importância dos cabelos transcende épocas, culturas e religiões e estes são considerados um adorno significativo para o ser humano, capaz de transmitir a personalidade do indivíduo (Peres, 2012). No entanto, o couro cabeludo está sujeito a uma série de disfunções, sejam elas de natureza genética, hormonal, emocional ou outras, que podem resultar na queda capilar. Essa perda de cabelo impacta profundamente o bem-estar emocional, afeta tanto homens quanto mulheres. Dentre os diversos tipos de alopecia, destacam-se a androgenética e a areata (Borges *et al.*, 2019).

À medida que a sociedade atual enfatiza cada vez mais a estética, a preocupação com a beleza, sobretudo no que tange aos cabelos, se torna uma questão de grande relevância, permeando todas as esferas de nossa vida. Contudo, essa preocupação se intensifica quando os primeiros indícios de alopecia começam a se manifestar (Sousa *et al.*, 2021).

A alopecia tem sido objeto de estudo por um extenso período, devido ao seu impacto significativo na autoestima das pessoas, bem como seu potencial como indicador de outras disfunções ou patologias subjacentes. Tanto homens como mulheres podem ser afetados por esse problema, que, embora tenha início na adolescência, só se torna visível após algum tempo, geralmente em torno dos 40 ou 50 anos de idade. A progressão dessa condição pode resultar em transtornos profundos na autoimagem, motivando a busca incessante por tratamentos que possam mitigar esse problema. Observa-se, atualmente, um elevado número de indivíduos afetados por essa patologia, porém os recursos disponíveis para o tratamento ainda são limitados (Peres, 2012).

A alopecia areata (AA), por sua vez, se destaca como uma condição crônica que afeta tanto as unhas quanto os folículos pilosos, sendo a forma mais comum em ambos os sexos. Caracteriza-se pela alteração do ciclo de crescimento capilar que resulta na progressiva redução dos folículos e no afinamento, encurtamento e despigmentação dos fios. Paralelamente, a alopecia androgenética está entre as dez principais razões de busca por tratamento em pacientes com idades entre 15 e 39 anos (Sousa *et al.*, 2021).

Os tratamentos estéticos destinados às alopecias buscam tanto aumentar a cobertura do couro cabeludo, quanto retardar a progressão do afinamento dos cabelos, ou até mesmo ambas as abordagens simultaneamente. Nesse cenário, diversos recursos terapêuticos minimamente invasivos têm se destacado na área da estética capilar. É essencial ressaltar que a personalização dos tratamentos, levando em consideração as características individuais de cada paciente, desempenha um papel crucial no alcance dos melhores resultados (Santiago, 2020).

Nessa direção, a delimitação do tema deste trabalho se concentra na abordagem da alopecia, suas manifestações, diagnóstico e os tratamentos estéticos disponíveis, com particular ênfase nas alopecias areata e androgenética. Destaca-se a importância da customização dos tratamentos de acordo com as características únicas de cada paciente, visando à otimização dos resultados obtidos.

As principais causas da alopecia incluem fatores genéticos hereditários, influência dos hormônios masculinos, traumas na região do couro cabeludo, má alimentação levando à deficiência de vitaminas, estresse e a presença de oleosidade em excesso relacionada à dermatite seborreica. A hipótese sugere que a identificação das causas específicas da alopecia é essencial para direcionar o tratamento de forma eficaz e personalizada (Alves; Brandão; Siqueira, 2020).

Para realizar um diagnóstico preciso da alopecia podem ser necessários exames de sangue ou até mesmo a biópsia do couro cabeludo. Além disso, a tricoscopia digital, um exame não invasivo, pode ser uma ferramenta útil para o diagnóstico e acompanhamento de problemas capilares. A hipótese enfatiza a importância dessas abordagens diagnósticas para orientar a escolha do tratamento mais adequado a cada paciente, considerando suas necessidades específicas (Oliveira *et al.*, 2018).

Há uma variedade de opções de tratamentos estéticos disponíveis para pacientes com alopecia, incluindo injeções de esteroides sob a superfície afetada, medicamentos aplicados diretamente na região, terapia com luz UV, microagulhamento fracionado, LEDs, alta frequência, plasma rico em plaquetas, microinfusões e *drug delivery* após tratamentos a laser. (Alves; Brandão; Siqueira, 2020).

Essas terapias, especialmente o plasma rico em plaquetas e a laserterapia, têm ganhado destaque na área da estética capilar e estão sendo cada vez mais pesquisadas e utilizadas em todo o mundo, demonstrando resultados promissores no tratamento da alopecia androgenética (Nácul *et al.*, 2020). Além disso, as microinfusões, que consistem na intradermoterapia de medicamentos no couro cabeludo, oferecem uma abordagem uniforme e de penetração mais

profunda (Moura, 2020). A hipótese é que essas abordagens terapêuticas oferecem potencial para promover o crescimento capilar e melhorar a condição capilar dos pacientes (Touguinhó; Silva, 2022).

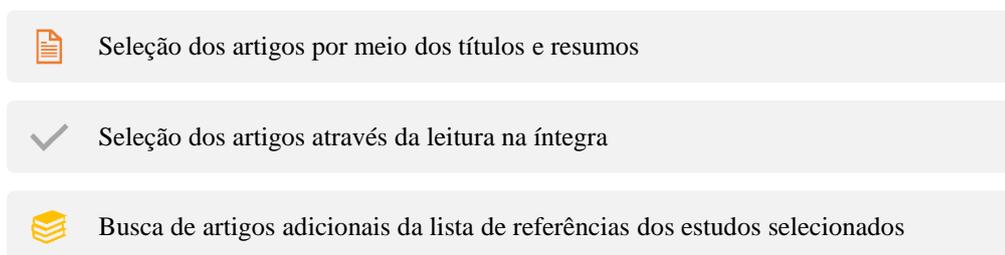
O objetivo deste trabalho é realizar um estudo abrangente sobre os protocolos e técnicas usadas no tratamento das alopecias, com foco especial no diagnóstico da principal causa dessa condição capilar no indivíduo.

2 METODOLOGIA

A metodologia para a pesquisa do tema foi uma Revisão bibliográfica através dos indexadores *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), utilizando as palavras chaves “alopecia”, “androgenética”, “areata”, “alopecia androgênica”, “diagnóstico”, “tratamento estético” para busca de artigos relacionados ao tema.

A seleção dos artigos científicos aconteceu em três etapas, como demonstra a figura 1.

Figura 1 – Fluxograma das etapas da seleção dos artigos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A primeira etapa consistiu na triagem inicial, quando os artigos foram submetidos a uma análise detalhada dos títulos e resumos. Nesse estágio, a aplicação de critérios rigorosos de seleção permitiu a exclusão de estudos que não atendiam aos requisitos pré-determinados, garantindo uma pré-seleção de trabalhos alinhados ao escopo da pesquisa. Após a seleção preliminar, os artigos remanescentes foram submetidos à leitura completa. Essa fase possibilitou uma avaliação mais aprofundada do conteúdo, verificando a consistência metodológica, a qualidade dos resultados e a contribuição efetiva para o tema em estudo. Artigos que não atenderam aos critérios estabelecidos durante essa fase foram excluídos, garantindo uma análise mais refinada e focada. Para assegurar a abrangência e completude da

revisão, uma etapa adicional foi incorporada à metodologia, envolvendo a busca de artigos nas listas de referências dos estudos já selecionados. Essa abordagem permitiu identificar trabalhos relevantes que poderiam não ter sido inicialmente contemplados, enriquecendo, assim, a base de dados analisada.

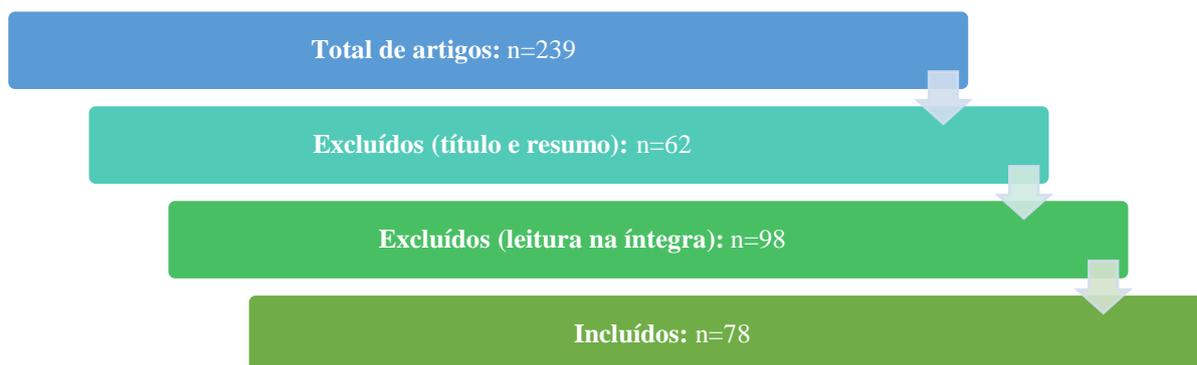
Como critério de inclusão, foram considerados os seguintes aspectos: artigos redigidos nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa, com o intuito de abranger uma ampla variedade de literatura, artigos publicados no período de 2010 a 2023, conteúdo voltado para informações específicas relacionadas ao tratamento estético da alopecia, além de artigos que englobassem estudos originais, estudos de caso, revisões ou meta-análises.

Por outro lado, critérios de exclusão também foram estabelecidos para a pesquisa, sendo excluídos os seguintes casos: artigos publicados antes de 2010, aqueles redigidos em idiomas diferentes dos mencionados (português, espanhol ou inglês) e artigos que não mantivessem uma relação direta com o objetivo da pesquisa.

Após a criteriosa seleção dos artigos, os resultados foram submetidos a uma análise metódica e posterior síntese, com o intuito de desenvolver uma revisão de literatura abrangente sobre tratamentos estéticos para alopecia. A ênfase recaiu sobre os artigos publicados no intervalo de 2010 a 2023.

A condução da revisão bibliográfica demandou a metódica análise de um amplo conjunto de 239 artigos. No curso desse procedimento, 62 artigos foram excluídos após uma avaliação detalhada de títulos e resumos, respeitando criteriosamente os estabelecidos critérios rigorosos de seleção. Adicionalmente, outros 98 artigos foram excluídos mediante uma leitura integral, destacando a necessidade imperativa de uma triagem abrangente. Como desdobramento desse escrutínio criterioso, 78 artigos foram, enfim, incluídos na análise, aderindo plenamente aos parâmetros metódicos de inclusão e exclusão predefinidos, os dados apresentados são destacados na ilustração 2. A abordagem criteriosa adotada neste estudo assegura a confiabilidade e robustez da análise crítica realizada, conferindo uma contribuição substancial ao corpo de conhecimento já existente na área.

Figura 2 – Fluxograma dos resultados da seleção do estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Estrutura e ciclo da vida capilar

A estrutura capilar, composta pelo folículo piloso, desempenha um papel crucial na anatomia do cabelo humano, essa estrutura é inseparável da glândula sebácea e juntos formam uma unidade fundamental localizada na derme. O folículo piloso, em particular, é responsável por regular o crescimento, desenvolvimento e manutenção dos cabelos e pelos (Cavalcanti, 2015).

Para compreender melhor o funcionamento dessa estrutura, é essencial considerar o ciclo de vida do cabelo, sendo assim, o desenvolvimento e a multiplicação das células do folículo piloso não ocorrem de forma contínua, mas sim em um padrão de ciclos bem definidos. Esses ciclos são caracterizados por fases de crescimento e repouso, e estão presentes em todos os folículos pilosos humanos, seja para pelos corporais ou da cabeça (Rocha, 2017).

A primeira fase desse ciclo é conhecida como anágena. Durante essa fase, o folículo piloso está em plena atividade, as células do cabelo estão se dividindo rapidamente e o cabelo cresce continuamente (Bedin *et al.*, 2019). Sua duração na fase anágena varia entre as pessoas e também depende da região do corpo. Em algumas pessoas, os cabelos da cabeça podem permanecer na fase anágena por anos, permitindo um crescimento significativo, enquanto em outras áreas do corpo, como as sobrancelhas, onde esta fase é mais curta (Carvalho; Brandão, 2021).

Após a fase anágena, ocorre a transição para a catágena, na qual o folículo piloso começa a se contrair e encolher. O fornecimento de nutrientes para o cabelo é reduzido e o crescimento é interrompido (Rocha, 2017). A fase catágena é uma espécie de “ponto de virada” no ciclo capilar. Na fase telógena, o folículo piloso está em repouso e não está mais produzindo cabelo. O cabelo existente permanece preso ao folículo, mas não cresce. Eventualmente, o cabelo antigo é empurrado para fora pelo novo que começa a crescer na fase anágena (Bernardo; Santos; Silva, 2019).

É importante notar que, em certo momento, diversos folículos capilares estão em fases diferentes do ciclo, o que explica por que nem todos os cabelos caem ao mesmo tempo. Essas fases do ciclo capilar são reguladas por uma combinação de fatores genéticos e hormonais (Bedin *et al.*, 2019).

3.2 Alopecia

A alopecia é multifatorial e afeta milhões de pessoas no mundo, causa queda, rarefação ou ausência de cabelos ou pelos em diferentes partes do corpo. Este problema, apesar dos avanços tecnológicos e pesquisas na área da saúde, persiste como uma preocupação para muitos, impactando tanto a estética quanto a função dos folículos pilosos (Akintilo *et al.*, 2021).

Em sua forma mais comum é uma condição que atinge predominantemente os homens. Isso ocorre porque a queda de cabelo está diretamente relacionada aos hormônios sexuais masculinos, especialmente à testosterona. Embora as mulheres também produzam esse hormônio, a quantidade é significativamente menor, tornando os casos de alopecia menos comuns entre elas e geralmente menos severos (Rafique *et al.*, 2023).

As principais causas da alopecia são: hereditariedade e os hormônios masculinos (Zhou *et al.*, 2021). A 5-alfa redutase é uma enzima fundamental no organismo humano que desempenha um papel importante na conversão da testosterona, o hormônio sexual masculino, em uma forma ainda mais potente conhecida como di-hidrotestosterona. Esta enzima é produzida em vários órgãos do corpo, tanto em homens quanto em mulheres, desempenhando um papel crucial na regulação de características sexuais secundárias e no desenvolvimento de tecidos específicos, tornando-se um componente-chave na fisiologia hormonal do corpo humano (Souza *et al.*, 2017).

Nesta direção, as causas hereditariedade e os hormônios masculinos enfraquecem os folículos capilares, acelerando a perda de cabelo permanente ao longo do tempo. Além dessas

causas, outras condições e fatores podem contribuir para a alopecia, como infecções causadas por fungos ou bactérias, traumas na região capilar, comportamentos compulsivos de arrancar cabelos, excesso de oleosidade causando dermatite seborreica, uso excessivo de produtos químicos, distúrbios da tireoide, má alimentação, deficiências de vitaminas, medicamentos e estresse (Zhou *et al.*, 2021).

De acordo com dados da Sociedade Brasileira do Cabelo (SBC), mais de 42 milhões de brasileiros são afetados por essa condição, o que revela sua prevalência significativa na população. No entanto, o que tem chamado especial atenção é a presença cada vez mais frequente da alopecia entre os jovens, especialmente na faixa etária dos 20 aos 25 anos (Rafique *et al.*, 2023). Essa mudança na epidemiologia da alopecia pode estar relacionada a uma série de fatores. Um deles é o aumento do estresse e da pressão psicossocial enfrentado pelos jovens na sociedade contemporânea, o que pode desencadear a queda de cabelo precocemente. Além disso, mudanças nos hábitos de vida, como dieta prejudicial, falta de exercício físico e uso excessivo de produtos químicos no cabelo, também podem contribuir para o surgimento da alopecia em uma idade mais jovem (Silva, 2019).

3.3 Classificação

3.3.1 Alopecia androgênica

A alopecia androgênica, conhecida como calvície comum, é uma condição capilar prevalente e afeta um grande número de pessoas em todo o mundo. Sua origem está intimamente ligada a fatores genéticos, tornando-se uma condição hereditária. Embora os genes determinantes ainda não sejam totalmente conhecidos, a herança pode ser transmitida tanto pelo lado paterno quanto pelo materno. Essa predisposição genética faz com que a alopecia androgênica seja uma condição que se desenvolve em indivíduos pré-dispostos (Moreira; Valsoler; Foppa, 2023).

Figura 3 - Alopecia Androgenética



Fonte: Brenner *et al.*, 2011.

O termo alopecia androgenética é utilizado porque o desencadeamento dessa condição está relacionado ao desenvolvimento de hormônios andrógenos no corpo. Além disso, há um componente hereditário significativo em sua ocorrência. Este fator genético modifica a resposta dos folículos pilosos à presença dos andrógenos circulantes, levando ao afinamento progressivo dos cabelos. Isso significa que as pessoas que possuem essa predisposição genética podem começar a apresentar os sintomas da alopecia androgenética ainda jovens (Fileto *et al.*, 2021).

Uma das principais causas da perda progressiva de cabelo é a alopecia androgenética, que afeta, predominantemente, pessoas acima dos 50 anos, sendo que mais da metade das pessoas nessa faixa etária são afetadas por essa condição. No entanto, não é uma condição exclusiva dos idosos; ela pode afetar pessoas de todas as idades, incluindo os jovens. Na verdade, a alopecia androgenética é um dos tipos mais comuns de perda de cabelo e afeta, aproximadamente, 80% dos homens e metade das mulheres até os 70 anos. A incidência dessa condição aumenta gradualmente com o avanço da idade. Esse distúrbio pós-púbere tem uma presença global, sendo observado em todo o mundo e apresentando uma prevalência que aumenta à medida que as pessoas envelhecem (Bullos *et al.*, 2022).

Estudos recentes têm sugerido que a alopecia androgenética pode ser resultado de uma herança poligênica, o que significa que vários genes podem contribuir para a sua manifestação (Colpo; Brandão, 2020).

3.3.2 Alopecia Areata

A alopecia areata (AA) é uma condição dermatológica que afeta os folículos pilosos e as unhas, sendo caracterizada pela queda de cabelo em áreas específicas do couro cabeludo ou de outras partes do corpo. A causa exata da AA ainda é desconhecida, embora existam evidências de que fatores autoimunes e genéticos desempenhem um papel fundamental nessa condição. A AA interrompe a síntese dos pelos, mas não resulta na destruição completa dos folículos, o que significa que a condição pode ser reversível em muitos casos (Rivitti *et al.*, 2023).

A AA é considerada uma doença relativamente comum e pode afetar pessoas de todas as idades, sem distinção de sexo ou raça e em 2% da população. Ela pode se manifestar de forma súbita, levando à perda de cabelo em pequenas áreas, como manchas circulares ou ovais no couro cabeludo, sobrancelhas, cílios, barba ou outras partes do corpo. Em casos mais graves, a AA pode levar à perda de cabelo em grandes áreas do corpo, o que é conhecido como AA *totalis*, ou mesmo à perda total de cabelo no corpo, conhecida como AA *universalis* (Zhou *et al.*, 2021).

A patobiologia exata da AA ainda é um campo de pesquisa ativo, mas a teoria predominante sugere que a condição é desencadeada por um colapso no privilégio imunológico do folículo piloso, o que leva a uma resposta autoimune que afeta o crescimento do cabelo. Mecanismos imunológicos, juntamente com fatores genéticos e ambientais, desempenham um papel complexo na patogênese da AA (Barton *et al.*, 2022).

A AA em placas múltiplas ou multifocal (figura 4) é caracterizada pela presença de várias placas alopécicas típicas que afetam não apenas o couro cabeludo, mas também outras áreas pilosas do corpo. Isso significa que várias manchas calvas podem aparecer em diferentes regiões simultaneamente. Essa forma da doença pode ser mais desafiadora de tratar, uma vez que a alopecia se manifesta em várias áreas ao mesmo tempo. No entanto, os tratamentos podem ser eficazes, embora exijam um manejo mais abrangente e coordenado (Lopes *et al.*, 2022).

Figura 4 - AA em placas: placas de alopecia redonda ou ovais



Fonte: Rivitti, 2005.

A AA em placa única (figura 5), também conhecida como unifocal, é descrita pela presença de apenas uma placa alopécica redonda ou ovalada na superfície da pele. Essa placa é uma área onde o cabelo deixa de crescer, formando uma mancha calva distintiva. Geralmente, essa forma da doença é menos extensa e mais localizada, o que significa que apenas uma área do couro cabeludo ou de outra parte do corpo é afetada. Essa apresentação unifocal da AA é geralmente mais fácil de tratar e frequentemente responde bem às opções terapêuticas disponíveis (Dhurat; Sharma, 2022).

Figura 5 - AA reticulada¹

Fonte: Rivitti, 2005.

A AA ofiásica (figura 6) é uma variante da AA, uma condição dermatológica caracterizada pela perda de cabelo em áreas específicas do corpo. Neste caso, a AA ofiásica é caracterizada pela queda de cabelo ao longo da linha de implantação temporooccipital,

¹ Reepilação em uma determinada área enquanto ocorre a extensão da alopecia em outras áreas.

resultando em uma área alopecica extensa em forma de faixa que afeta as margens inferiores da pele auditiva. Essa forma da doença recebe esse nome devido à sua semelhança com a forma da letra “O” grega, conhecida como “ómicron”, daí a origem do termo “ofiásica”. Como em outras formas de AA, a AA *ofiásica* tem tratamento e pode ter um impacto emocional significativo nos indivíduos afetados (Linares *et al.*, 2023).

Figura 6 - AA ofiásica²



Fonte: Rivitti, 2005.

A AA difusa (figura 7) é uma variante da AA, uma condição dermatológica caracterizada pela queda de cabelo em áreas específicas do corpo. No caso de AA difusa, a perda de cabelo é aguda e ocorre de forma difusa, o que significa que não se limita a uma única área, mas afeta uma grande parte do couro cabeludo ou outras regiões pilosas do corpo (Celorio *et al.*, 2023).

Figura 7 - AA difusa³



Fonte: Rivitti, 2005.

A AA não apenas afeta a aparência física das pessoas, mas também pode ter um impacto psicológico significativo, uma vez que a perda de cabelo pode ser emocionalmente desafiadora. É importante que as pessoas que sofrem de AA busquem apoio médico e

² Recuo dos cabelos na região occipital estendendo para frente pela orla do couro cabeludo.

³ Diminui a densidade dos cabelos em todo couro cabeludo (Succi, 2004).

psicológico para ajudar a gerenciar a condição e lidar com suas implicações emocionais. Embora seja uma condição crônica, há casos em que o cabelo pode regredir espontaneamente sem a necessidade de tratamento. No entanto, em muitos casos, os tratamentos com corticosteroides tópicos, injeções de esteroides, terapias imunossupressoras e laserterapia, podem ser utilizados para estimular o crescimento do cabelo e controlar a condição (Meah *et al.*, 2020).

3.4 Causas

Uma das causas mais comuns da alopecia é a micose no couro cabeludo. Essa infecção fúngica pode danificar os folículos capilares, levando à perda de cabelo e, em casos mais graves, à formação de áreas calvas no couro cabeludo. O estresse também é reconhecido como um fator significativo na alopecia e pode desencadear uma condição chamada eflúvio telógeno, na qual uma quantidade maior de cabelo entra na fase de queda prematuramente. Isso resulta em uma perda temporária de cabelo, que pode ser revertida com a gestão adequada do estresse e o tempo (Cortés; Mardones; Zemelman, 2015).

O uso de medicamentos, especialmente aqueles com efeitos colaterais que afetam o ciclo capilar, é outra causa importante da alopecia. Alguns medicamentos como quimioterapia, podem levar à queda de cabelo como efeito colateral. Nestes casos, a perda de cabelo é muitas vezes temporária e pode se recuperar após a interrupção do medicamento (Cortés; Mardones; Zemelman, 2015).

As causas hormonais da alopecia representam uma área significativa de estudo no campo da saúde capilar, uma vez que os desequilíbrios hormonais podem desempenhar um papel crucial na perda de cabelo em ambos os sexos. Entre as principais causas hormonais da alopecia, destacam-se mudanças hormonais, a influência de andrógenos e a ação da enzima *5-alfa redutase* (Pereira, 2018).

Mudanças hormonais, como aquelas que ocorrem após o parto, podem desencadear a alopecia em algumas mulheres. Essa condição é conhecida como alopecia pós-parto e é um exemplo marcante de como os hormônios podem afetar o ciclo de crescimento capilar. Durante a gravidez, os níveis de alguns hormônios, como o estrogênio, aumentam significativamente, o que pode levar a um cabelo mais espesso e saudável. No entanto, após o parto, os níveis hormonais retornam ao normal, causando uma queda abrupta nos hormônios, o que, por sua vez, pode levar à alopecia. Felizmente, a alopecia pós-parto geralmente é

reversível à medida que os hormônios retornam ao equilíbrio, e o cabelo tende a se recuperar gradualmente (Pereira, 2018).

Os andrógenos, com destaque para a testosterona e seu derivado diidrotestosterona (DHT), desempenham um papel central na alopecia, sendo a alopecia androgenética, também conhecida como calvície de padrão masculino e feminino, em grande parte atribuída à sua influência. A presença excessiva de DHT nos folículos capilares pode encurtar a fase de crescimento do cabelo, resultando em fios mais finos e na miniaturização dos folículos capilares, levando à perda de cabelo (Medrado *et al.*, 2021). Adicionalmente, condições médicas subjacentes, como lúpus eritematoso sistêmico, hipotireoidismo, hipertireoidismo, sífilis secundária e líquen plano, podem contribuir para a alopecia (Ribeiro; Miranda, 2018).

O uso inadequado de produtos químicos no cabelo também pode causar alopecia. Produtos agressivos, como alisantes e tinturas fortes, podem danificar os folículos capilares e levar à perda de cabelo se usados de forma imprópria ou excessiva (Cortés; Mardones; Zemelman, 2015).

3.5 Diagnóstico da alopecia

O diagnóstico da alopecia é um processo que requer uma abordagem clínica abrangente. A avaliação de um paciente com suspeita de alopecia envolve a combinação de anamnese, exame clínico e propedêutica tricológica, que é o estudo dos cabelos e dos distúrbios relacionados a eles (Silva *et al.*, 2011).

A anamnese desempenha um papel fundamental no diagnóstico da alopecia, pois informa detalhadamente o histórico de saúde do paciente, incluindo fatores como idade de início dos sintomas, duração, padrão de queda de cabelo, história familiar, exposição a tratamentos químicos ou estresse emocional, entre outros. Essas informações ajudam a direcionar a investigação diagnóstica e identificar possíveis causas subjacentes (Sterkens; Lambert; Bervoets, 2021).

O exame clínico também desempenha um papel importante, permite observar diretamente as características da perda de cabelo e qualquer anormalidade no couro cabeludo. Durante o exame, podem ser observados sinais físicos característicos, como cabelos em ponto de exclamação, que são cabelos curtos e quebrados que afinam em direção ao couro cabeludo, bem como um teste de tração (*pull test*) positivo, em que os cabelos se soltam facilmente durante a tração suave. Além disso, uma biópsia do couro cabeludo pode ser indicada em alguns casos para avaliar a presença de inflamação perifolicular (Meah *et al.*, 2020).

Exames complementares, como hemograma completo, podem ser solicitados para avaliar os níveis hormonais, a função da tireoide e outros parâmetros que podem estar relacionados à alopecia. No entanto, é importante ressaltar que o diagnóstico da alopecia é frequentemente clínico, baseado na avaliação direta das características do cabelo e do couro cabeludo (Meah *et al.*, 2021).

A biópsia do couro cabeludo é um procedimento que pode ser requerido como uma medida adicional de diagnóstico, especialmente quando outros exames, como a tricoscopia e o tricograma, não forneceram informações conclusivas para determinar o diagnóstico do paciente (Santos, 2023).

A carência de vitamina D tem sido associada à alopecia e outros problemas capilares. Portanto, a avaliação dos níveis de vitamina D é relevante no diagnóstico e no planejamento do tratamento, assim é importante a solicitação do hidroxivitamina D (Lourenço; Gonçalo, 2023).

No caso de suspeita de alopecia relacionada a desequilíbrios hormonais, a dosagem de hormônios como a testosterona é fundamental. Esse exame é realizado em ambos os sexos, uma vez que desequilíbrios hormonais podem afetar homens e mulheres. Níveis anormais de testosterona podem contribuir para a alopecia androgenética, também conhecida como calvície de padrão masculino e feminino (Meah *et al.*, 2021).

Além disso, outros hormônios como o hormônio de crescimento (GH), insulina, dosagem do hormônio estimulante da tireoide (TSH), estradiol e cálcio também podem ser avaliados. O TSH, por exemplo, é relevante para verificar o funcionamento da tireoide, uma vez que desequilíbrios tireoidianos podem causar problemas capilares. O estradiol é importante especialmente no caso das mulheres, pois flutuações hormonais podem afetar a saúde capilar. O cálcio é relevante para descartar a calcificação dos folículos capilares como causa de alopecia (Lourenço; Gonçalo, 2023).

Nos últimos anos, a tricoscopia digital, um exame não invasivo que permite a análise detalhada dos cabelos e do couro cabeludo, tem se mostrado uma ferramenta valiosa no diagnóstico e acompanhamento de diversos distúrbios capilares, incluindo a alopecia. Esse exame oferece imagens ampliadas que podem revelar informações cruciais para a identificação das causas da perda de cabelo (Silva; Quirino, 2022).

3.6 Tratamentos tópicos

3.6.1 Rubefacientes tópicos

Os rubefacientes tópicos têm sido utilizados, historicamente, no tratamento da alopecia, embora sua eficácia nunca tenha sido cientificamente comprovada. Esses tratamentos, considerados mais antigos, incluem substâncias como o hidrato de cloral, o ácido acético, as tinturas de cantárida a 5% e outras drogas que são praticamente inutilizadas. Isso se deve ao fato de que esses rubefacientes se mostraram eficazes apenas em casos de alopecia em placas geralmente benignas, que tendem a se recuperar espontaneamente ao longo de alguns meses (Rivitti, 2005).

No entanto, é importante destacar que a pesquisa e o desenvolvimento de tratamentos para a alopecia avançaram consideravelmente nas últimas décadas. Muitos tratamentos comprovadamente eficazes agora estão disponíveis, incluindo medicamentos tópicos e orais, terapias a laser e procedimentos cirúrgicos, como transplante capilar. Um exemplo atual de um tratamento tópico que pode ser útil em certas condições capilares é o gel rubefaciente. Este produto, graças às suas propriedades tonificantes e reequilibrantes, fortalece o couro cabeludo e revigora o cabelo. Além disso, melhora a nutrição do bulbo piloso. É especialmente indicado para afecções em que seja necessária a aplicação de um tônico capilar sobre o couro cabeludo, como a AA (Fernandes; Durão, 2013).

Embora os rubefacientes tópicos tradicionais possam não ser mais a primeira escolha no tratamento da alopecia, alguns profissionais continuam a oferecê-lo como opção para pacientes que enfrentam esse problema. É importante que as pessoas com alopecia consultem um profissional especializado em tricologia para avaliar as opções de tratamento mais adequadas ao seu caso específico, levando em consideração os avanços científicos e as melhores práticas disponíveis (Bimbi; Martini, 2017).

3.6.2 Corticosteroides tópicos para alopecia

Os corticosteroides tópicos têm sido amplamente utilizados, embora a eficácia real desses medicamentos na AA ainda careça de estudos controlados conclusivos. Os corticosteroides tópicos são medicamentos que podem ser aplicados diretamente na pele, incluindo o couro cabeludo, e têm propriedades anti-inflamatórias. Eles funcionam suprimindo a resposta inflamatória do sistema imunológico, que desempenha um papel

importante na AA, onde o sistema imunológico ataca erroneamente os folículos pilosos (Lima *et al.*, 2023).

Embora o uso de corticosteroides tópicos seja uma abordagem comum no tratamento da AA, é importante notar que a eficácia varia entre as pessoas, e nem todos os pacientes respondem igualmente a esses medicamentos. Além disso, como mencionado, há uma falta de estudos controlados que comprovem sua real eficácia nessa condição (Caldeira, 2023).

Além dos corticosteroides tópicos, também existem corticosteroides intralesionais (IL), que podem ser injetados diretamente nas áreas afetadas do couro cabeludo. Essa abordagem pode ser especialmente eficaz em casos mais graves de AA (Lima *et al.*, 2023).

Um estudo envolvendo 200 crianças com AA analisou as taxas de resposta ao tratamento com corticosteroides tópicos. Os resultados mostraram que as taxas de resposta completa variaram amplamente, oscilando entre 0% e 33,3%. Essa variação nas taxas de resposta completa está em consonância com os achados de uma metanálise que relatou uma taxa média de resposta completa de 30,7% em pacientes com AA. Além disso, o estudo observou que as recaídas foram um fenômeno comum no tratamento da AA com corticosteroides tópicos. As taxas de recaída variaram consideravelmente, situando-se entre 12,5% e 58,3%. Isso indica que, mesmo após uma resposta inicial ao tratamento, muitos pacientes podem experimentar recaídas da condição (Barton *et al.*, 2022).

3.6.3 Antralina

A antralina é um medicamento utilizado no tratamento da alopecia, que visa desviar o processo inflamatório longe do bulbo capilar. No entanto, seu mecanismo de ação envolve a provocação de uma dermatite de contato irritativa, em vez de uma reação alérgica (Vizzotto; Brandão, 2022). A antralina está disponível apenas para manipulação, com concentrações que variam de 0,5% a 2,0%, diluída em creme lanette ou solução (Ramos *et al.*, 2020).

Estudo de Wu *et al.* (2018) revelou que a antralina é uma escolha justificável para o tratamento de AA devido à sua falta de efeitos colaterais sistêmicos. Entre os 37 pacientes estudados, a antralina demonstrou resultados promissores. Uma das vantagens do uso da antralina é sua segurança, especialmente em crianças, uma vez que não apresenta efeitos colaterais sistêmicos significativos. Além disso, demonstrou-se que a antralina pode levar à repilação em aproximadamente 71% dos casos de alopecia em placas. O tempo médio para observar uma resposta inicial ao tratamento é de três meses, enquanto o resultado completo

pode levar até 15 meses para ser alcançado (Rocha *et al.*, 2021). Isso destaca a necessidade de paciência e persistência ao utilizar a antralina tópica como terapia.

A aplicação da antralina deve ser feita na área afetada, penetrando até 1 cm além da região aparentemente saudável. O paciente é instruído a lavar a área e remover completamente o produto após 30 minutos. Esse procedimento deve ser repetido diariamente (Rocha *et al.*, 2021). Com o tempo, o contato da antralina com a pele é gradualmente aumentado em incrementos de 15 minutos a cada três dias. Em outras palavras, o tratamento começa com 30 minutos e, gradualmente, pode chegar a um tempo máximo de 2 horas. O objetivo é induzir um eczema leve. Em casos em que não ocorra reação após 2 horas, o tempo de contato pode ser prolongado, em alguns casos, por toda a noite (Vizzotto; Brandão, 2022).

Embora seja considerada uma terapia segura, o uso da antralina requer cuidados para evitar complicações. Uma vez que o objetivo é causar irritação local, é fundamental seguir rigorosamente a sequência de aumento do tempo de contato da medicação com a pele, evitando assim uma irritação excessiva. É importante mencionar que a hiperpigmentação da área tratada é um efeito colateral comum da antralina, mas a coloração voltará ao normal após a interrupção do tratamento (Rocha *et al.*, 2021).

3.6.4 Minoxidil

O minoxidil é um medicamento amplamente utilizado no tratamento da alopecia. Ele é frequentemente prescrito na forma de soluções a 5%, que devem ser aplicadas duas vezes ao dia. O minoxidil pode ser usado tanto de forma isolada quanto em associação com outros medicamentos, como antralina ou corticosteroides tópicos (Gomes, 2021).

Apesar de ser amplamente utilizado, o mecanismo de ação exato do minoxidil no tratamento da alopecia ainda não é totalmente compreendido. No entanto, sabe-se que o minoxidil estimula a síntese de DNA nos folículos capilares e tem uma ação direta na proliferação e diferenciação dos queratinócitos, que são células-chave na formação dos cabelos. Além disso, ele regula a estrutura do pelo de forma independente do fluxo sanguíneo na área tratada (Colpo; Brandão, 2020).

Os primeiros resultados do tratamento com minoxidil, geralmente, começam a ser observados a partir da décima segunda semana de uso. É importante ressaltar que o minoxidil é uma opção terapêutica eficaz para muitos pacientes com alopecia, mas seus efeitos podem variar de pessoa para pessoa. Dermatites de contato irritativas e alérgicas são possíveis efeitos adversos do minoxidil. Além disso, pode ocorrer um avermelhamento temporário do cabelo. É

fundamental seguir as orientações médicas específicas para o uso do minoxidil, com intuito de evitar complicações e garantir a eficácia do tratamento (Gomes, 2021).

Os resultados de estudos envolvendo o uso de tratamentos tópicos com minoxidil para alopecia são bastante esclarecedores. Em estudos conduzidos com mulheres, a aplicação de minoxidil tópico na concentração de 2% duas vezes ao dia demonstrou uma diferença média de 12,4 fios/cm² em comparação com o placebo após 24 semanas de tratamento. É importante notar que o uso de minoxidil solução 5% duas vezes ao dia e minoxidil espuma 5% uma vez ao dia não apresentou uma diferença significativa de resposta quando comparado à solução de 2% aplicada duas vezes ao dia (Abdi *et al.*, 2023).

Um aspecto relevante a ser destacado é que cerca de 18% dos pacientes que utilizam minoxidil tópico podem experimentar um aumento transitório na queda de cabelo nas primeiras semanas de tratamento, um fenômeno conhecido como *shedding*. Isso ocorre devido ao encurtamento da fase telógena e deve ser comunicado aos pacientes para evitar uma interrupção prematura do tratamento (Blume-Peytavi *et al.*, 2021).

Em relação ao minoxidil oral, um estudo prospectivo conduzido por Sinclair em 2018 avaliou 100 pacientes que utilizaram uma dose de 0,25 mg associada à espironolactona 25 mg/dia, demonstrando melhorias na escala clínica e na redução da queda de cabelo (Sinclair, *et al.*, 2018). Além disso, um estudo iraniano envolvendo 72 pacientes comparou o uso de 0,25 mg/dia de minoxidil oral com o minoxidil tópico 2% no tratamento da alopecia androgenética feminina. Ambos os grupos apresentaram melhora na densidade capilar e na espessura das hastes, sem diferenças significativas entre eles (Vahabi-Amlashi *et al.*, 2021). Esses estudos fornecem evidências sólidas sobre a eficácia do minoxidil tanto em sua forma tópica quanto oral no tratamento da alopecia, destacando a importância da concentração e da frequência de aplicação na obtenção de resultados significativos (Sinclair *et al.*, 2018; Vahabi-Amlashi *et al.*, 2021).

3.6.5 Imunoterapia tópica

A imunoterapia tópica é uma abordagem terapêutica inovadora no tratamento da AA, uma condição que resulta na perda de cabelo em áreas específicas do corpo. Essa técnica envolve o uso de substâncias altamente sensibilizantes que são aplicadas na pele com o objetivo de induzir uma dermatite de contato controlada. Essa dermatite desencadeia uma infiltração inflamatória na área afetada, que tem o efeito de substituir o infiltrado inflamatório linfocitário específico da AA (Borges *et al.*, 2019).

Historicamente, o DNCB (2,4-dinitroclorobenzeno) foi a substância utilizada para essa finalidade. No entanto, o DNCB caiu em desuso devido ao seu potencial altamente carcinogênico, o que levou à busca por alternativas mais seguras e eficazes. Atualmente, duas substâncias estão sendo utilizadas na imunoterapia tópica para AA. Uma delas é o dibutilester do ácido esvárico, e a outra é a difenciprona. Ambas têm a capacidade de sensibilizar a pele e desencadear a dermatite de contato controlada necessária para alterar a resposta inflamatória associada à AA (Lourenço; Gonçalo, 2023).

O processo de imunoterapia tópica é projetado para redirecionar a resposta imunológica na pele, diminuindo a atividade autoimune que ataca erroneamente os folículos capilares. Embora essa abordagem seja promissora, é importante notar que seus resultados podem variar, e a resposta ao tratamento pode levar algum tempo para ser observada (Borges *et al.*, 2019).

De acordo com um estudo conduzido por El-Zawahry *et al.* (2023), a resposta à imunoterapia tópica pode ser um processo demorado, com resultados observados até dois anos após o início do tratamento. Cerca de 59% dos pacientes apresentam uma resposta positiva nos primeiros seis meses, enquanto 26% respondem entre seis meses e um ano. Além disso, 10% dos pacientes respondem entre um e dois anos, e 5% só alcançam a resposta após dois anos de tratamento. Com base nesses resultados, é recomendável que o tratamento não seja interrompido antes de pelo menos dois anos.

Os dados sobre a eficácia da imunoterapia com DPCP (difenciprona) são variáveis. O maior ensaio clínico já realizado relatou uma taxa total de sucesso de 60%. No entanto, entre os pacientes com AA total ou AA universal, essa taxa foi significativamente menor, chegando a 17,4%. Notavelmente, 38% dos pacientes com boa resposta mantiveram essa resposta após 31 meses de acompanhamento, e isso foi atribuído à redução gradual da concentração da substância, seguida pela suspensão da droga (El-Zawahry *et al.*, 2023).

É importante destacar que, assim como com o tacrolimus, os resultados clínicos obtidos com o imiquimod (outras opções de imunoterapia) têm sido inconsistentes, com alguns pacientes experimentando novo crescimento de cabelo e outros não respondendo ao tratamento. Um relato recente descreveu o caso de uma menina de 15 anos que obteve um crescimento transitório de cabelo após o uso de imiquimod, mesmo sofrendo de alopecia universal desde a infância (Letada *et al.*, 2017).

3.7 Tratamentos estéticos

3.7.1 Microagulhamento ou intradermoterapia

A intradermoterapia capilar é uma técnica inovadora que se baseia na aplicação direta de ingredientes ativos no couro cabeludo por meio de injeções. Esses ingredientes ativos incluem fatores de crescimento, finasterida, D-pantol, biotina e vitaminas do complexo B, que são essenciais para nutrir os folículos capilares e promover o crescimento saudável dos cabelos. Esse tratamento é especialmente eficaz em áreas onde há defeitos ou queda excessiva de cabelo (Santana *et al.*, 2022).

Um dos benefícios significativos da intradermoterapia é que ela atua diretamente nas raízes dos folículos capilares, fornecendo os nutrientes necessários para fortalecer os cabelos. Além disso, a aplicação das substâncias ativas no couro cabeludo estimula a produção de colágeno, que é fundamental para manter a saúde do cabelo e do couro cabeludo. Esse tratamento é realizado por meio de microagulhas que garantem a precisão na entrega dos ingredientes ativos (Santana *et al.*, 2022).

O microagulhamento é outro tratamento que tem ganhado popularidade no combate à alopecia. Esse procedimento envolve o uso de um dispositivo conhecido como roller, que possui múltiplas microagulhas esterilizadas e de aço cirúrgico. O tamanho das agulhas é cuidadosamente selecionado para se adequar ao tratamento. O microagulhamento funciona criando microperfurações no couro cabeludo, estimulando assim uma resposta inflamatória controlada (Bloch; Carlos; Sarruf, 2023).

Essa inflamação controlada resulta na liberação de fatores de crescimento e na ativação das células-tronco nos folículos capilares. Além disso, durante o procedimento de microagulhamento, substâncias ativas, como medicamentos, podem ser aplicadas diretamente sobre as áreas tratadas. Essa abordagem maximiza a absorção dos ingredientes ativos, proporcionando um impulso adicional ao crescimento dos cabelos. O microagulhamento é geralmente realizado em várias sessões mensais, variando de 4 a 6 sessões em média (Contin, 2016).

Bloch, Carlos e Sarruf (2023) conduziram um estudo que avaliou a eficácia da intradermoterapia isolada em comparação com a técnica intradermoterapia associada ao microagulhamento e à aplicação de uma solução tópica estéril contendo *Octapeptide-2*, *Copper tripeptide-1*, *Chondrus crispus extract* e *Silanediol salicylate*. Este estudo envolveu 20 participantes, dos quais 10 receberam intradermoterapia isolada (três sessões) e outros 10

receberam o tratamento combinado ao longo de cinco meses. Os resultados do estudo mostraram que o grupo que recebeu a combinação terapêutica obteve resultados superiores em comparação ao grupo tratado apenas com intradermoterapia (grupo controle). Cerca de 70% dos pacientes no grupo de tratamento combinado apresentaram melhora, enquanto no grupo de controle, esse número foi de 54%. Além disso, foi relatada uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos de tratamento.

Os resultados sugerem que a abordagem combinada de intradermoterapia, microagulhamento e aplicação de solução tópica estéril podem ser mais eficazes na redução da perda capilar em homens com alopecia androgenética em comparação com a intradermoterapia isolada. Isso destaca a importância de explorar abordagens terapêuticas múltiplas e combinadas para o tratamento da alopecia, uma vez que a condição pode ser complexa e requer intervenções diversas para obter resultados satisfatórios (Bloch; Carlos; Sarruf, 2023).

O tratamento da alopecia tem evoluído consideravelmente ao longo dos anos, e uma das abordagens mais avançadas e eficazes é a mesoterapia capilar Vita+ (Evo 4) FR. Esta técnica especializada visa fortalecer os cabelos existentes e estimular o crescimento capilar por meio da aplicação de fatores estimulantes diretamente no bulbo capilar, utilizando uma combinação de aminoácidos, vitaminas, oligoelementos, substâncias vasodilatadoras e inibidores de enzimas 5-alfa-reductase (Lima; Brandão, 2020).

O tratamento envolve a administração desses ingredientes ativos diretamente no couro cabeludo através de microinjeções. O uso de microagulhas durante o procedimento não apenas permite a penetração precisa dessas substâncias, mas também estimula a produção de colágeno no couro cabeludo, o que é benéfico para a saúde geral do cabelo (Lima; Brandão, 2020).

A vantagem da intradermoterapia capilar é a ação farmacológica direta dos produtos utilizados, juntamente com os efeitos estimulantes do colágeno, resultantes das microperfurações no couro cabeludo. Essa abordagem proporciona uma liberação lenta e progressiva das substâncias injetadas, prolongando o contato com a área afetada e maximizando seus efeitos. É fundamental que a técnica seja realizada por um profissional qualificado, que avaliará cada caso individualmente, com base na história clínica e exames complementares. Essa abordagem personalizada garante que os componentes específicos necessários sejam aplicados para preservar e estimular o folículo piloso, proporcionando resultados eficazes no tratamento da alopecia (Sei, 2020).

3.7.2 Laser

O *Low-Level Laser Therapy* (LLLT), ou terapia a laser de baixa potência, é uma modalidade terapêutica que utiliza lasers com baixa intensidade de energia para estimular a regeneração celular e melhorar a circulação sanguínea na área afetada. Um exemplo notável é o Laser LLLT 69 *Beams*, que é considerado um dos mais potentes no tratamento da queda de cabelo (Lopes; Pereira; Bacelar, 2018).

O tratamento com o Laser LLLT 69 *Beams* envolve o uso de um capacete especial que direciona 69 feixes de laser diretamente para o couro cabeludo. Esses feixes de laser têm a capacidade de aumentar o fluxo sanguíneo na área tratada, o que é fundamental para trazer nutrientes e oxigênio aos folículos capilares. Esse processo ajuda a promover o crescimento saudável dos cabelos, ao mesmo tempo em que elimina toxinas que podem contribuir para a queda dos fios (Paulillo; Talhati, 2018).

Um estudo de caso avaliou a eficácia da LLLT em um paciente masculino de 23 anos diagnosticado com AAG. O protocolo do estudo incluiu a aplicação do laser e LED uma vez por semana, totalizando 10 sessões. Além disso, o paciente também utilizou minoxidil como parte do tratamento em casa. A combinação dessas duas técnicas foi escolhida com base na literatura existente, que sugere os benefícios tanto do Laser e LED quanto do minoxidil no tratamento da alopecia androgenética. Os resultados do estudo demonstraram que a aplicação do Laser e LED em conjunto com o minoxidil foram eficazes no tratamento da AAG no paciente em questão. Não foram relatados efeitos indesejados durante o tratamento, o que é uma consideração importante em qualquer terapia (Ferreira, 2023).

Uma das vantagens desse tratamento são sua rapidez e facilidade de aplicação. Cada sessão com o Laser 69 *Beams* dura aproximadamente 18 minutos, abrangendo todo o couro cabeludo e áreas menores, proporcionando uma abordagem completa para o problema da alopecia. Além disso, o tratamento a laser pode ser combinado com outras terapias, como o uso tópico do medicamento minoxidil no couro cabeludo ou o uso de medicamentos via oral, como a finasterida ou a dutasterida (Leão *et al.*, 2022).

O Laser LLLT 69 *Beams* é reconhecido tanto nacional quanto internacionalmente como uma abordagem segura e eficaz para o tratamento da alopecia. Uma das grandes vantagens desse tratamento é que ele é indolor e não invasivo, o que o torna uma opção atraente para aqueles que buscam resultados satisfatórios sem desconforto significativo (Leão *et al.*, 2022).

3.7.3 Fotobioestimulação

A terapia de fotobioestimulação é uma modalidade de tratamento que utiliza luz de baixa potência, geralmente na forma de luz vermelha ou próximo ao infravermelho, para estimular reações químicas nas células do corpo. Essa abordagem inovadora aproveita os benefícios da luz em uma faixa de energia específica para promover o crescimento e a regeneração capilar (Lopes; Pereira; Bacelar, 2018).

O princípio subjacente à fotobioestimulação é a capacidade da luz de baixa potência de interagir com as mitocôndrias das células. As mitocôndrias são conhecidas como as centrais de energia das células, onde ocorrem muitas reações bioquímicas vitais. Quando expostas à luz apropriada, as mitocôndrias são estimuladas a produzir mais adenosina trifosfato (ATP), que é a principal fonte de energia celular. Além disso, essa estimulação também aumenta a produção de óxido nítrico, promovendo a vasodilatação e, assim, aumenta o fluxo sanguíneo para a área tratada (Lopes; Pereira; Bacelar, 2018).

A aplicação da terapia de fotobioestimulação para a alopecia envolve a exposição direta da área afetada à luz de baixa potência. Isso pode ser feito por meio de dispositivos específicos projetados para essa finalidade, como bonés ou capacetes com luzes embutidas. A exposição regular a essa luz estimulante pode ajudar a revitalizar os folículos capilares, melhorar a circulação sanguínea no couro cabeludo e promover o crescimento capilar (Luiz; Kulkamp, 2019).

Uma das vantagens notáveis da terapia de fotobioestimulação é sua não invasividade. Não há agulhas, procedimentos cirúrgicos ou efeitos colaterais significativos associados a esse tratamento. Além disso, a terapia de fotobioestimulação pode ser usada em conjunto com outras abordagens terapêuticas para a alopecia, como o uso tópico de medicamentos ou tratamentos clínicos. É importante observar que, embora a terapia de fotobioestimulação mostre resultados promissores no tratamento da alopecia, a resposta individual pode variar. A eficácia desse tratamento pode depender do estágio da alopecia, da causa subjacente da perda de cabelo e de outros fatores individuais (Quirino; Rocha, 2021).

3.7.4 MMP - Microinfusão de medicamentos (Drug Delivery)

A MMP® é uma técnica revolucionária que tem ganhado destaque no tratamento de diversas condições dermatológicas, incluindo a alopecia androgenética. Embora tenha sido introduzida em 2013, ainda existem poucas publicações sobre essa abordagem, o que

evidencia a necessidade de mais pesquisas nesse campo promissor. A técnica de MMP® consiste na microinfusão de medicamentos diretamente na pele por meio de uma máquina de tatuagem especialmente adaptada para esse fim. Sua eficácia tem se mostrado significativa no tratamento da alopecia androgenética, proporcionando resultados clínicos notáveis e, o que é igualmente importante, sem a ocorrência de efeitos adversos relevantes (Contin, 2016).

Em um estudo, de 2022, com 71 homens chineses diagnosticados com alopecia androgenética (AAG), três grupos foram submetidos a tratamentos diferentes por 6 meses. O primeiro grupo recebeu minoxidil tópico, o segundo passou por microagulhamento e o terceiro recebeu a combinação de ambos. Os resultados mostraram que o grupo que recebeu a combinação de minoxidil tópico e microagulhamento teve melhores resultados clínicos em comparação com os grupos que receberam apenas um dos tratamentos. Além disso, análises moleculares sugeriram que essa combinação ativou vias de sinalização celular relacionadas ao crescimento capilar (Bao *et al.*, 2022).

O procedimento é relativamente simples, mas exige habilidade e conhecimento adequado por parte do profissional responsável. Primeiramente, o local a ser tratado, seja o couro cabeludo, o rosto ou o corpo, deve estar bem limpo e pode ser aplicada uma anestesia tópica para minimizar qualquer desconforto durante o procedimento. Em seguida, a máquina de MMP® é preparada para o tratamento. Isso envolve a escolha de uma ponteira específica com o número adequado de agulhas, de acordo com a área a ser tratada. Antes de iniciar o tratamento, a profundidade da agulha é ajustada de maneira precisa, levando em consideração a natureza da alteração ou doença que está sendo tratada (Campos; Quirino, 2023).

O procedimento em si começa com a ativação da máquina, que inicia uma suave vibração. Em seguida, o medicamento é aspirado do recipiente e aplicado na pele por meio das agulhas. É importante notar que o movimento deve ser leve, sem aplicar pressão excessiva, e a agulha não deve ser arrastada para evitar qualquer dano à pele (Assis; Dantas, 2018).

A MMP® representa uma abordagem inovadora e promissora no tratamento da alopecia androgenética e de outras condições dermatológicas. Sua eficácia comprovada, aliada à ausência de efeitos colaterais relevantes, faz dela uma opção atraente para pacientes em busca de soluções para a perda de cabelo. No entanto, é essencial que o procedimento seja realizado por profissionais qualificados e experientes para garantir resultados seguros e satisfatórios. A pesquisa contínua e a disseminação de informações sobre essa técnica são fundamentais para o avanço no tratamento da alopecia (Campos; Quirino, 2023).

3.7.5 Plasma Rico em Plaquetas (PRP)

Uma das abordagens inovadoras e eficazes é o uso do Plasma Rico em Plaquetas (PRP), um procedimento baseado na injeção capilar que utiliza os próprios fatores de crescimento do paciente para estimular a regeneração dos tecidos e células foliculares no couro cabeludo, promovendo assim o crescimento de novos cabelos (Ferreira; Rodrigues, 2021).

O PRP capilar envolve a coleta de uma pequena quantidade de sangue do próprio paciente, que é então processado por centrifugação para separar as plaquetas e outros componentes importantes. Esse processo resulta em uma porção de plasma sanguíneo enriquecido com plaquetas, que contém uma alta concentração de fatores de crescimento. Posteriormente, essa porção rica em plaquetas é injetada diretamente na área do couro cabeludo que requer tratamento, com injeções precisas, com o objetivo de estimular as células responsáveis pelo crescimento do cabelo (Godinho; Quirino, 2022).

O PRP é particularmente eficaz no tratamento da queda de cabelo ou calvície, pois demonstrou a capacidade de estimular as células foliculares e reverter o processo de miniaturização do cabelo em áreas onde é aplicado. Esse processo é especialmente relevante para a alopecia androgenética, uma forma comum de perda de cabelo relacionada a fatores hormonais. Um dos principais benefícios do PRP capilar é que ele utiliza os próprios recursos do paciente, minimizando os riscos de reações adversas. Além disso, como o tratamento é autólogo (usando materiais do próprio paciente), as chances de rejeição ou efeitos colaterais significativos são muito baixas (Vasconcelos *et al.*, 2015).

No entanto, é importante observar que nem todos os preparados de mesoterapia capilar são iguais, e a eficácia pode depender dos componentes básicos utilizados. Portanto, a escolha de um profissional qualificado e experiente é fundamental para garantir que o procedimento seja realizado de forma segura e eficaz (Godinho; Quirino, 2022).

4 CONCLUSÃO

O diagnóstico da alopecia é essencial para identificar a causa subjacente da perda de cabelo e, assim, direcionar o tratamento adequado. Uma abordagem cuidadosa, que pode incluir exames clínicos, testes laboratoriais e avaliação do histórico clínico do paciente, é crucial para determinar se a alopecia é causada por fatores genéticos, doenças subjacentes,

desequilíbrios hormonais ou outros fatores. Com um diagnóstico preciso, os profissionais de saúde podem oferecer opções de tratamento personalizadas e ajudar os pacientes a enfrentar a alopecia com mais eficácia e confiança.

Através do que foi exposto, conclui-se que os tratamentos estéticos para alopecia oferecem uma ampla gama de opções para aqueles que enfrentam a perda de cabelo e desejam restaurar sua densidade capilar. Cada uma das abordagens mencionadas - microagulhamento ou intradermoterapia, laser, fotobioestimulação, Microinfusão de Medicamentos (MMP), mesoterapia capilar e Plasma Rico em Plaquetas (PRP) - trazem características únicas e promissoras para o tratamento da alopecia.

Sendo assim, cada um desses tratamentos tem seu lugar na abordagem da alopecia e a escolha da técnica mais adequada depende das necessidades individuais e da avaliação clínica de cada paciente. A combinação de tratamentos pode até ser recomendada para otimizar os resultados. Com essas opções inovadoras e avançadas, as perspectivas para o tratamento da alopecia são cada vez mais promissoras, oferecendo esperança e confiança para aqueles que buscam restaurar a beleza e a densidade de seus cabelos.

REFERÊNCIAS

ABDI, Parsa *et al.* Efficacy and safety of combinational therapy using topical minoxidil and microneedling for the treatment of androgenetic alopecia: a systematic review and meta-analysis. **Archives of Dermatological Research**, p. 1-11, 2023

AKINTILO, Lisa *et al.* Hair Care Professionals as Community Health Partners in Detection and Management of Alopecia: A Pilot Survey Study. **Journal of Drugs in Dermatology: JDD**, v. 20, n. 8, p. 908-910, 2021.

ALVES, Kelle Maria Almeida Lima; BRANDÃO, Samira Negreiros; SIQUEIRA, Naia. Uso de fatores de crescimento no microagulhamento para tratamento da alopecia androgenética. **Revista Cereus**, v. 12, n. 2, 2020.

ASSIS, Paulo; VIEIRA DANTAS, Lidia. Tratamento de alopecia androgenética masculina com *drug delivery* por microagulhamento. **Fisioterapia Brasil**, v. 19, n. 4, 2018.

BAO, Linlin *et al.* Randomized trial of electrodynamic microneedling combined with 5% minoxidil topical solution for treating androgenetic alopecia in Chinese males and molecular mechanistic study of the involvement of the Wnt/ β -catenin signaling pathway. **Journal of Dermatological Treatment**, v. 33, n. 1, p. 483-493, 2022.

BARTON, Virginia *et al.* Treatment of pediatric alopecia areata: A systematic review. **Journal of the American Academy of Dermatology**, v. 86, n. 6, p. 1318-1334, 2022.

BEDIN, Valcinir. Reconstructores do cabelo. *BWS Journal*, v. 2, p. 1-2, 2019.

BERNARDO, Ana; SANTOS, Kamila dos; SILVA, Débora. Pele: alterações anatômicas e fisiológicas do nascimento à maturidade. *Revista Saúde em foco*, v. 1, n. 11, p. 1221-33, 2019.

BIMBI, César; MARTINI, Lorenzo. Resposta a Tacrolimus tópico em caso de Alopecia Areata ofiásica de prognóstico reservado. *Department of Pharmaceutical Biotechnologies University of Siena, Italy*, 2017. Disponível em: <https://piel-l.org/blog/wp-content/uploads/2017/06/alopecia-areata-TACROLIMUS-PIEL.L-A.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

BLOCH, Leila David; CARLOS, Rafaelly Mayara Dantas; SARRUF, Fernanda Daud. Estudo comparativo da eficácia de intradermoterapia associada ou não a microagulhamento e solução tópica na redução da perda capilar em homens com alopecia androgenética. *Surgical & Cosmetic Dermatology*, v. 15, 2023.

BLUME-PEYTAVI, Ulrike *et al.* A randomized, single-blind trial of 5% minoxidil foam once daily versus 2% minoxidil solution twice daily in the treatment of androgenetic alopecia in women. *Journal of the American Academy of Dermatology*, v. 65, n. 6, p. 1126-1134. e2, 2021.

BORGES, Ana *et al.* Imunomoderação Tópica com Difenilciclopropenona para a Alopecia Areata. *Revista da Sociedade Portuguesa de Dermatologia e Venereologia*, v. 77, n. 2, 2019.

BRENNER, Fabiane *et al.* Entendendo a alopecia androgenética. *Surgical & Cosmetic Dermatology*, v. 3, n. 4, p. 329-337, 2011.

BULLOS, Bruno Silva *et al.* Alopecia androgenética e seus tratamentos alternativos: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica Acervo Médico*, v. 6, p. e10053-e10053, 2022.

CALDEIRA, Lucas. Atualização Terapêutica da Alopecia Areata. *BWS Journal*, v. 6, p. 1-13, 2023.

CAMPOS, André Cezar; QUIRINO, Leonardo. Microinfusão de Medicamentos na Pele (MMP®) no tratamento da alopecia androgenética. *BWS Journal*, v. 6, p. 1-10, 2023.

CARVALHO, Ana Cristina Ferreira; BRANDÃO, Byron José Figueiredo. Mudanças associadas ao envelhecimento capilar. *BWS Journal*, v. 4, p. 1-11, 2021.

CAVALCANTI, Carla. **Protocolos de tratamento da alopecia**: uma revisão. 2015. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Farmácia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/8683>. Acesso em: 02 set. 2023.

CELORIO, Winnie *et al.* Função tireoidiana e anticorpos tireoidianos em pacientes com alopecia areata: comparação de padrões clínicos. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, v. 98, n. 4, p. 523-525, 2023.

COLPO, Marianne; BRANDÃO, Byron. Alopecia androgenética masculina: um relato de caso de tratamento com microagulhamento associado a fatores de crescimento e minoxidil tópico. *BWS Journal*, v. 3, p. 1-6, 2020.

CONTIN, Leticia Arsie. Alopecia androgenética masculina tratada com microagulhamento isolado e associado a minoxidil injetável pela técnica de microinfusão de medicamentos pela pele. *Surgical & Cosmetic Dermatology*, v. 8, n. 2, p. 158-161, 2016.

DHURAT, Rachita; SHARMA, Richa. *A Practical Approach to the Treatment of Alopecia Areata*. *Indian Dermatology Online Journal*, v. 13, n. 6, p. 725, 2022.

CORTÉS, Andrea; MARDONES, Felipe; ZEMELMAN, Viviana. *Caracterización de las causas de alopecia infantil*. *Revista chilena de pediatría*, v. 86, n. 4, p. 264-269, 2015.

EL-ZAWAHRY, Bakr Mohamed *et al.* PTPN22 gene polymorphism in Egyptian alopecia areata patients and its impact on response to diphencyprone immunotherapy. *Gene*, v. 523, n. 2, p. 147-151, 2023.

FERNANDES, Pedro; DURÃO, Sara. Tratamento dermatológico para a alopecia areata. Relato de caso clínico. *Revista de Odontologia da UNESP*, v. 38, n. 4, p. 263-266, 2013.

FERREIRA, Ana Flávia. Aplicação do laser e led na alopecia androgenética feminina (AAG): Estudo de caso. *Revista Científica da FHO|UNIARARAS*, v. 5, n. 2, 2017.

FERREIRA, Mario; RODRIGUES, Isabella; RODRIGUES, Marcella. Estudo do padrão de melhora da alopecia androgenética em pacientes com uso de microagulhamento associado a minoxidil e/ou plasma rico em plaquetas e mesoterapia. *Arquivos Médicos dos Hospitais e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo*, p. 1-7, 2021.

FILETO, Marjory *et al.* Princípios ativos e procedimentos na Alopecia Androgenética. *BWS Journal*, v. 4, p. 1-13, 2021.

GODINHO, Aline; QUIRINO, Leonardo. Plasma Rico em Plaquetas (PRP) na Alopecia Androgenética Masculina: Existem Benefícios? *BWS Journal*, v. 5, p. 1-12, 2022.

GOMES, Álvaro. Alopecia androgenética: O uso do minoxidil e seus efeitos adversos. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 10, n. 9, p. e13510917849-e13510917849, 2021.

LEÃO, Karen *et al.* Os efeitos do microagulhamento e laser de baixa intensidade na alopecia androgenética masculina: revisão integrativa. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, v. 3, n. 5, p. e351552-e351552, 2022. ISSN 2675-6218.

LETADA, Philip R.; SPARLING, Joshua D.; NORWOOD, Christopher. *Imiquimod in the treatment of alopecia universalis*. *Cutis*, v. 79, n. 2, p. 138, 2017.

LIMA, Caroline *et al.* Uso de corticoides no tratamento da Alopecia Areata. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 5, p. e2712541411-e2712541411, 2023.

LIMA, Elisa; BRANDÃO, Byron. Mesoterapia no tratamento da Alopecia Androgenética: Artigo de revisão. *BWS Journal*, v. 3, p. 1-7, 2020.

LINARES, Vladimir *et al.* Nitrogênio líquido no tratamento de pacientes com alopecia areata do couro cabeludo. *Folia Dermatológica Cubana*, v. 16, n. 1, 2023.

LOPES, Andressa *et al.* Alopecia areata: análise descritiva em amostra brasileira. *Anais Brasileiros de Dermatologia (Portuguese)*, v. 97, n. 5, p. 654-656, 2022.

LOPES, J. C.; PEREIRA, L. P.; BACELAR, I. A. Laser de baixa potência na estética-revisão de literatura. *Revista Saúde em Foco*, v. 10, p. 429-37, 2018.

LOURENÇO, Nuno; GONÇALO, Margarida. *Alopecia areata: from pathophysiology to therapeutic innovation. Portuguese Journal of Dermatology & Venereology*, v. 81, n. 2, 2023.

LUIZ, Pâmela; KULKAMP, Daniela. Tratamento de alopecia androgenética (AAG) masculina com extrato de chá verde (*Camellia Sinensis*) com ênfase no ativo epigallocatequina galato 3. *Tecnologia em Cosmetologia e Estética*, Tubarão, 2019.

MEAH, Nekma *et al.* *The Alopecia Areata Consensus of Experts (ACE) study part II: results of an international expert opinion on diagnosis and laboratory evaluation for alopecia areata. Journal of the American Academy of Dermatology*, v. 84, n. 6, p. 1594-1601, 2021.

MEAH, Nekma *et al.* *The Alopecia Areata Consensus of Experts (ACE) study: results of an international expert opinion on treatments for alopecia areata. Journal of the American Academy of Dermatology*, v. 83, n. 1, p. 123-130, 2020.

MEDRADO, Thamires *et al.* Alopecia androgênica como agravo da infecção por SARS-CoV-2: uma revisão integrativa. *Brazilian Medical Students*, v. 5, n. 8, 2021.

MOREIRA, Isabela; VALSOLER, Renan; FOPPA, Talize. Alopecia androgenética feminina: diagnóstico ao tratamento, um relato de caso. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 6, n. 3, p. 12728-12738, 2023.

NESTOR, Mark S. *et al.* Opções de tratamento para alopecia androgenética: eficácia, efeitos colaterais, adesão, considerações financeiras e ética. *Revista de dermatologia cosmética*, v. 20, n. 12, p. 3759-3781, 2021.

PAULILLO, Mariane; TALHATI, Fernanda. Alopecia androgenética masculina e tratamentos estéticos. *Diálogos Interdisciplinares*, v. 7, n. 4, p. 3-5, 2018.

PEREIRA, Lorena. Principais tipos de alopecias não cicatriciais e suas Fisiopatogenias. *Revista Estética em Movimento*, v. 1, n. 1, 2018.

PERES, Juliana Patrícia. Proposta para um modelo experimental de xampu à base de *Serenoa serrulata* no combate a alopecia. *Perquirere*, v. 2, n. 9, p. 1-20, 2012.

QUIRINO, Leonardo; ROCHA, Giovana. Coquetel de Fatores de Crescimento Incluindo Fator 9 de Crescimento de Fibroblastos (Cellcurin) SÉRUM no Tratamento da Alopecia Androgenética. *BWS Journal*, v. 4, p. 1-12, 2021.

RAFIQUE, Rafia *et al.* *Self in the darkness seem to me no realer than a dream: experiences of living with alopecia universalis across two cultures.* *Current Psychology*, p. 1-15, 2023.

RAMOS, Paulo *et al.* Consenso sobre tratamento da alopecia areata – Sociedade Brasileira de Dermatologia. *Anais Brasileiros de Dermatologia (Portuguese)*, v. 95, p. 39-52, 2020.

RIBEIRO, Laís; MIRANDA, Luciana. Alopecia androgenética feminina. *Revista estética em movimento*, v. 1, n. 1, 2018.

RIVITTI, Evandro. Alopecia areata: revisão e atualização. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, v. 80, p. 57-68, 2005.

RIVITTI, Maria Cecília *et al.* Análise multivariada das características clínicas e fatores prognósticos na alopecia areata de início precoce: estudo retrospectivo com 82 pacientes brasileiros. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, v. 5, p. 681-684, 2023.

ROCHA, Juliana Justi. Aplicação de microagulhamento associado a terapia capilar no tratamento de alopecia androgenética masculina. *Estética e Bem Estar*, Tubarão, 2017.

ROCHA, Vanessa Barreto *et al.* Estudo controlado randomizado comparando o uso de difenciprona e antralina no tratamento da alopecia areata crônica extensa. *Anais Brasileiros de Dermatologia (Portuguese)*, v. 96, n. 3, p. 372-376, 2021.

SANTANA, Ingrid *et al.* Os efeitos do microagulhamento e *laser* de baixa intensidade na alopecia androgenética masculina: revisão integrativa. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, v. 3, n. 6, p. e361571-e361571, 2022.

SANTIAGO, Bruna Barbarote. **Tratamento da alopecia através de aplicações de substâncias farmacológicas pelo método intradermoterapia:** revisão da literatura. 2020. 24 f. Unicesumar - Universidade Cesumar: Maringá 2020. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/7521>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, Aline Dayse Oliveira. Lúpus Eritematoso Sistêmico abrindo quadro de Lúpus Eritematoso Discóide de couro cabeludo: diagnóstico. *BWS Journal*, v. 6, p. 1-11, 2023.

SARMENTO, Rafaella; NOGUEIRA, Ana. Terapia Capilar da Alopecia Androgenética Masculina com o uso do Laser de Baixa Potência Associado a Óleos Essenciais. *Revista de Psicologia*, v. 14, n. 53, p. 463-473, 2020.

SCHWAMBACH, Mari *et al.* Procedimentos estéticos com ênfase na queda capilar. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, v. 27, n. 1, 2023.

SEI, Maria. Uso da mesoterapia em alopecia androgenética. *BWS Journal*, v. 3, p. 1-7, 2020.

SILVA, Angélica; SANCHEZ, Ana; PEREIRA, José. A importância do exame tricológico no diagnóstico da alopecia areata. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, v. 86, p. 1039-1041, 2011.

SILVA, Carolinne Serafim. Etiologia e epidemiologia da tinea capitis: relato de série de casos e revisão da literatura. **RBAC**, v. 51, n. 1, p. 9-16, 2019.

SILVA, Rosana; QUIRINO, Leonardo. O Transplante Capilar no Tratamento do Líquen Plano Pilar. **BWS Journal**, v. 5, p. 1-11, 2022.

SINCLAIR, Rodney D. *Female pattern hair loss: a pilot study investigating combination therapy with low-dose oral minoxidil and spironolactone*. **International Journal of Dermatology**, v. 57, n. 1, p. 104-109, 2018.

SOUSA, Brunna Michelly *et al.* Análise comparativa entre os tratamentos para alopecia: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e134101522770-e134101522770, 2021.

SOUZA, Jhonnatan *et al.* A utilização da Finasterida e Minoxidil no tratamento da Alopecia Androgenética. **Vita et Sanitas**, v. 11, n. 2, p. 72-84, 2017.

STERKENS, A.; LAMBERT, Jo; BERVOETS, A. *Alopecia areata: a review on diagnosis, immunological etiopathogenesis and treatment options*. **Clinical and experimental medicine**, v. 21, p. 215-230, 2021.

TOUGUINHÓ, Carla; SILVA, Rosane. Uma análise comparativa sobre as ações do óleo essencial de lavanda e do minoxidil no tratamento da alopecia androgenética masculina. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 4, p. 375-394, 2022.

VAHABI-AMLASHI, Sadegh *et al.* *A randomized clinical trial on therapeutic effects of 0.25 mg oral minoxidil tablets on treatment of female pattern hair loss*. **Dermatologic Therapy**, v. 34, n. 6, p. e15131, 2021.

VASCONCELOS, Rossana *et al.* A aplicação do plasma rico em plaquetas no tratamento da alopecia androgenética. **Surgical & Cosmetic Dermatology**, v. 7, n. 2, p. 130-137, 2015.

VIZZOTTO, Fernanda; BRANDÃO, Byron. Alopecia Areata: Análise e Comentários. **BWS Journal**, v. 5, p. 1-2, 2022.

WU, Sean Z. *et al.* *Treatment of pediatric alopecia areata with anthralin: A retrospective study of 37 patients*. **Pediatric Dermatology**, v. 35, n. 6, p. 817-820, 2018.

ZHOU, Cheng *et al.* *Alopecia areata: an update on etiopathogenesis, diagnosis, and management*. **Clinical reviews in allergy & immunology**, v. 61, n. 3, p. 403-423, 2021.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ANATOMIA HUMANA POR MEIO DE MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO

Matheus Faria Ribeiro Cabral

Murillo de Sousa Pinto

Fábio Marques de Almeida

Resumo: O ensino dentro das universidades está sofrendo mudanças com o passar dos tempos e a anatomia humana tornou-se alvo dessas mudanças, uma vez que exige novas visões no processo de ensino-aprendizagem de modo a tornar o aprendizado dos acadêmicos mais eficaz. O objetivo deste trabalho é discutir sobre os diversos métodos ativos de ensino da anatomia humana aplicados dentro do curso da medicina. Trata-se de uma revisão integrativa com coleta de artigos por meio de bibliotecas online. Foram coletados artigos dentro das plataformas da *Scientific Library Online (SciELO)*, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Google Acadêmico* e PUBMED/NCBI. Ao todo, foram coletados 33 artigos que abordam temas de métodos de ensino dentro da anatomia humana. Os métodos ativos de ensino dentro da anatomia humana possuem várias vertentes. Dentro delas, a tecnologia vem ganhando força, com o desenvolvimento de aplicativos móveis e com a relação da anatomia associada à radiologia, conforme essa área se desenvolve. Além disso, os métodos não são imiscíveis, mas com o uso deles em associação é possível a obtenção de resultados eficazes dentro do processo de ensino-aprendizagem, como a relação entre dissecação e radiologia, visualização 3D e utilização de aplicativos móveis, além da aplicação de casos clínicos associados à anatomia, permitindo uma associação com a clínica médica. É possível destacar que os métodos ativos estão ganhando espaço dentro das faculdades, substituindo o processo de ensino-aprendizagem tradicional. Desse modo, é possível que os futuros profissionais da saúde sejam capazes de reconstruir o conhecimento adquirido dentro da universidade, e não somente reproduzir aquilo que lhes foi ensinado.

Palavras-chave: Anatomia humana. Ensino-aprendizagem. Métodos ativos.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o ensino dentro das universidades era restrito às aulas expositivas realizadas pelos professores, onde os alunos eram apenas “cópias” dos saberes dos mestres. Atualmente, com as mudanças na sociedade contemporânea, as exigências para a formação de profissionais críticos-reflexivos, em especial no campo da saúde, impuseram a transformação dos métodos de ensino, visando formar profissionais mais criativos e críticos (Santos *et al.*, 2017).

A educação é algo complexo para ser ensinado a um cidadão, não devendo se restringir apenas à transmissão de conteúdo como ler, ver e escutar, mas estimulando o aluno

a pensar de maneira reflexiva, crítica e transformadora, de modo a permitir que o acadêmico aprenda de maneira ativa, com uma memorização dos diferentes conteúdos aplicados na prática onde está inserido. Tendo em vista esse contexto, as metodologias de ensino-aprendizagem ativas surgem para estimular os alunos a se tornarem criadores de seu próprio conhecimento e, desse modo, o professor ocupa a posição de tutor, guiando o aluno para que se mantenha no caminho correto (Roman *et al.*, 2017).

Dentro das diversas áreas da medicina, o estudo da anatomia humana apresenta-se pouco atrativo e difícil, haja vista a memorização de diversos nomes, por vezes muito complexos, o que torna a aula um momento maçante, fazendo com que os alunos percam o interesse no aprendizado (Fontelles *et al.*, 2006).

A anatomia é uma disciplina que propõe o estudo macroscópico das estruturas do corpo humano. É uma matéria tradicional nos cursos da saúde, intrinsecamente ligada à história da medicina como matéria básica para a formação do profissional da saúde, observando que a anatomia permite a compreensão, reconhecimento e identificação dos componentes anatômicos do corpo humano (Neves, 2010).

Normalmente, o acadêmico e/ou profissional da saúde possui três meios de estudo individual da anatomia: 1) livros texto, que consiste em textos que descrevem as estruturas anatômicas e suas relações, sendo difícil a imaginação e visualização tridimensional da anatomia e suas correlações práticas; 2) atlas, compostos por inúmeros desenhos e fotografias de peças reais, com ênfase nos principais detalhes da anatomia, sintetizando o conhecimento do desenhista, podendo gerar abstrações; e 3) cadáveres, que expõem a realidade na anatomia, permitindo uma melhor percepção das estruturas anatômicas tridimensionais, no entanto, as dificuldades em acondicionamento, números disponíveis e aquisição restringem seu uso (Infantosi, 2000).

Nesse contexto, a prática de anatomia vem sofrendo mudanças no âmbito do ensino-aprendizagem com diversos novos métodos ativos de ensino, como a utilização de aplicativos de celular, discussão de casos clínicos aplicados à anatomia, aula prática em cadáver humano, uso de peças sintéticas, *bodypainting*, correlação entre anatomia e imagenologia, dentre vários outros métodos que estimulam o aluno a construir seu aprendizado ativamente (Colares *et al.*, 2019).

Desse modo, a aplicação de métodos de ensino em anatomia diferentes do tradicional permite a construção de um conhecimento pautado na prática, na relação com a comunidade e nas relações interpessoais entre os acadêmicos e os professores/tutores. Desse modo, os profissionais formados com esses métodos serão capazes de reconstruir o aprendizado

recebido nas universidades em vez de apenas reproduzir o que lhes foi ensinado (Roman *et al.*, 2017).

O objetivo deste trabalho consiste em discutir os diversos métodos de ensino-aprendizagem ativos aplicados na disciplina de anatomia dentro do curso da Medicina, de modo a evidenciar as diversas maneiras de tornar a aula mais atraente aos alunos e otimizar o conhecimento dos acadêmicos.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão integrativa da literatura, com compilação de artigos por meio de bases de dados virtuais. Graças a essas plataformas virtuais, todo o conhecimento pôde ser universalizado, de modo a ser acessível a grande parte da população leiga e da comunidade científica. Além disso, uma revisão integrativa permite a coleta de dados de diversos estudos, de forma sintetizada e objetiva, tornando mais prático à busca em estudos posteriores.

A revisão integrativa permite uma ampla observação dos estudos, experimentais e não experimentais, abrangendo uma maior quantidade de artigos sobre determinada temática, permitindo um entendimento completo sobre o assunto. Além disso, esse tipo de revisão permite um estudo tanto teórico quanto prático, e assim, gerar um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Para a realização de uma revisão integrativa, são necessárias cinco fases, de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010): elaboração da pergunta norteadora, que determinará quais serão os estudos que irão participar da revisão; busca ou amostragem na literatura, que refere-se a busca dos artigos em periódicos; coleta de dados, analisando os artigos coletados para que haja precisão nas informações; análise crítica dos estudos incluídos, de modo a separar os estudos em níveis hierárquicos de importância; discussão dos resultados, com interpretação e síntese dos achados dos artigos; e, apresentação da revisão integrativa, de modo claro e completo, para que o público-alvo seja capaz de realizar suas próprias análises dos artigos.

Para o levantamento dos artigos deste estudo, foi utilizado a plataforma da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Google Acadêmico* e PUBMED/NCBI. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “metodologias ativas”, “anatomia humana”, “ensino” e “tecnologias”.

Dentre os critérios de inclusão neste trabalho, foram abarcados todos os artigos que abordam metodologias ativas de ensino-aprendizagem na anatomia humana, em português, espanhol e inglês, não se restringindo apenas ao continente americano, podendo abranger os demais continentes, sendo excluídos todos os outros com temáticas fora do ensino superior, dos cursos da saúde, anteriormente ao ano 2000.

3 RESULTADOS

Após a coleta dos artigos obteve-se uma amostragem final de 33 artigos, com relação de: um artigo do ano 2000, um de 2005, três de 2006, um de 2009, cinco de 2010, três de 2012, três de 2014, um de 2015, três de 2016, quatro de 2017, dois de 2018, quatro de 2019 e dois de 2020. Somado a isso, dos 33 artigos coletados, cinco foram publicações no Chile, um no México, um na Inglaterra, dois nos Estados Unidos, um na Espanha, um na Tailândia, um na Alemanha e vinte e um no Brasil.

Quadro 1 - Relação das referências bibliográficas coletadas em ordem de publicação

	Autores	Título	Ano de Public.	País
N. 1	A. Klemt; A. F. C. Infantosi	Método de superfície na visualização 3D da dissecação do crânio humano	2000	Brasil
N. 2	C. A. F. Queiroz	O uso de cadáveres humanos como instrumento na construção de conhecimento a partir de uma visão bioética	2005	Brasil
N. 3	Maldonado-Zimbrón <i>et al.</i>	<i>An Interactiv Tool For the Human Anatomy Laboratory</i>	2006	México
N. 4	Bucarey; Álvarez	<i>Metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje para la Enseñanza de Anatomía Humana em Cursos Integrados</i>	2006	Chile
N. 5	Fontelles <i>et al.</i>	Dicionário de estruturas e termos anatômicos: versão bilíngue português/inglês empregando multimídia em cd-rom	2006	Brasil
N. 6	Costa; Feijós	Doação de corpos: estudo comparativo luso-brasileiro sobre a utilização do corpo humano para ensino e pesquisa	2009	Brasil
N. 7	Neves	Uma nova proposta no ensino de anatomia humana: desafios e novas perspectivas	2010	Brasil
N.8	Mota; Mata; Aversi-Ferreira	<i>Constructivist Pedagogic Method Used in Teaching of Human Anatomy</i>	2010	Brasil
N. 9	Fornaziero <i>et al.</i>	O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente	2010	Brasil
N. 10	G. M. Finn; J. C. McLachlan	<i>A qualitative study of student responses to body painting</i>	2010	Estados Unidos
N. 11	M. T. Souza; M. D. Silva; R. Carvalho	Revisão integrativa: o que é e como fazer	2010	Brasil
N. 12	Costa; Costa; Lins	O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética	2012	Brasil
N. 13	Aversi-Ferreira <i>et al.</i>	<i>Teaching Embryologi Using Models Construction in Pratical Classes</i>	2012	Brasil
N. 14	P. M. Parés-Casanova	<i>Out of the dissection room. Na experience of outdoor practical sessions for animal anatomy education</i>	2012	Espanha
N. 15	Júnior <i>et al.</i>	Desafio anatômico: uma metodologia capaz de auxiliar no aprendizado de anatomia humana	2014	Brasil
N. 16	Buchaim <i>et al.</i>	<i>Multidisciplinary Approach in the teaching of Dental Sculpture and Anatomy</i>	2014	Brasil
N. 17	Olivares <i>et al.</i>	<i>Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de um curso de morfologia humana por parte de estudiantes de um programa para talentos académicos</i>	2014	Chile
N. 18	Lizana <i>et al.</i>	<i>Learning Human Anatomy Using Three-Dimensional Models Made from Real-Scale Bone Pieces: Experience with the Knee Joint among Pre-Service Biology Teachers</i>	2015	Chile
N. 19	Robert B. Trelease	<i>From Chalkboard, Slides, and Paper to e-learning: how computing Technologies have transformed anatomical Science education</i>	2016	Estados Unidos
N. 20	Jariyapong <i>et al.</i>	<i>Body painting to promote self-active learning of hand anatomy for preclinical medical students</i>	2016	Tailândia
N. 21	Lochner <i>et al.</i>	<i>Combining traditional anatomy lectures with e-learning activities: how do students perceive their learning experience?</i>	2016	Alemanha
N. 22	Roman <i>et al.</i>	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa	2017	Brasil

N. 23	Ana Paula Vendruscolo Baldo	Uso de tecnologias digitais: relato de experiência do uso de aplicativo móvel como auxílio no processo de ensino e aprendizagem de anatomia humana	2017	Brasil
N. 24	Santos <i>et al.</i>	Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana	2017	Brasil
N. 25	Cesar Alexandre Fabrega Carvalho	Utilização de metodologia ativa de ensino nas aulas práticas de anatomia	2017	Brasil
N. 26	Gondim <i>et al.</i>	Aplicativos de anatomia humana em dispositivos móveis: uma revisão sistemática	2018	Brasil
N. 27	López; Miranda	<i>Uso de nuevos recursos tecnológicos en la docencia de un curso de anatomia com orientación clínica para estudiantes de medicina</i>	2018	Chile
N. 28	Tiznado-Matzner; Bucarey-Arriagada; Pérez	<i>Experiencia en la creación de una plataforma online para alojar modelos tridimensionales de piezas anatómicas reales para ser compartidas como recursos educativos abiertos (REA)</i>	2019	Chile
N. 29	Colares <i>et al.</i>	Metodologias de ensino de anatomia humana: estratégias para diminuir as dificuldades e proporcionar um melhor processo de ensino-aprendizagem	2019	Brasil
N. 30	Oliveira <i>et al.</i>	<i>The development of a free radiological anatomy software teaching tool</i>	2019	Brasil
N. 31	Sotgiu <i>et al.</i>	<i>Neuroanatomy, the Achille's heel of medical students. A systematic analysis of educational strategies for the teaching neuroanatomy</i>	2019	Inglaterra
N. 32	Vitorino; Fornaziero; Fernandes	<i>Evaluation of performance and perception of learning in teaching human anatomy: traditional method vs constructivist method</i>	2020	Brasil
N. 33	Oliveira <i>et al.</i>	A eficácia do <i>body painting</i> no ensino-aprendizagem da anatomia: um estudo randomizado	2020	Brasil

Além disso, aplicados os critérios de exclusão de artigos fora da temática, as publicações selecionadas abordavam os seguintes temas: cinco artigos sobre estudos em cadáveres e dissecação, nove sobre o uso das tecnologias no ensino como aplicativos e softwares computacionais, cinco sobre confecção de materiais de estudos anatômicos, dois que confrontam a metodologia ativa com a tradicional, três sobre *bodypainting* e outros nove artigos que abordam metodologias diversas como casos clínicos, pesquisa-ação e revisões de literatura.

Quadro 2 - Relação das referências bibliográficas por temas e periódicos de publicação

	Periódico de Publicação	Assunto do Estudo
N. 1	Revista Brasileira de Engenharia Biomédica	Estudo em cadáver e dissecação
N. 2	Universidade Católica de Goiás – Programa de Mestrado	Estudo em cadáver e dissecação
N. 3	<i>International Journal of Morphology</i>	Tecnologia no ensino da anatomia
N. 4	<i>International Journal of Morphology</i>	Método de ensino-aprendizagem com uso da web
N. 5	Revista Paraense de Medicina	Método de ensino-aprendizagem com a confecção de um dicionário com os termos anatômicos
N. 6	X Salão de Iniciação Científica da PUCRS	Estudo em cadáver e dissecação
N. 7	UniFOA – Programa de Mestrado	Confecção de Atlas
N. 8	<i>International Journal of Morphology</i>	Metodologia Ativa x Metodologia tradicional
N. 9	Revista Brasileira de Educação Médica	Método interdisciplinar de pesquisa-ação
N. 10	<i>Anatomical Sciences Education</i>	<i>Bodypainting</i>
N. 11	Revista Einstein	Método de revisão integrativa
N. 12	Revista Brasileira de Educação Médica	Estudo em cadáver e dissecação
N. 13	<i>International Journal of Morphology</i>	Confecção de Modelos Anatômicos
N. 14	<i>International Journal of Experimental and Clinical Anatomy</i>	Cadáver e dissecação
N. 15	Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Confecção de Modelos Anatômicos
N. 16	<i>International Journal of Morphology</i>	Confecção de Modelos Anatômicos
N. 17	<i>International Journal of Morphology</i>	Metodologias ativas de ensino
N. 18	<i>International Journal of Morphology</i>	Modelos Anatômicos Tridimensionais
N. 19	<i>Anatomical Sciences Education</i>	Ensino por meio de tecnologias computacionais
N. 20	<i>Medical Education Online</i>	<i>Bodypainting</i>
N. 21	<i>International Journal of Medical Education</i>	Tecnologia no ensino da Anatomia
N. 22	<i>Clinical & Biomedical Research</i>	Metodologias Ativas de Ensino
N. 23	Curso de Docência na Educação Profissional	Tecnologia no ensino da anatomia
N. 24	Ensino em Re-Vista	Metodologias Ativas de Ensino
N. 25	Revista de Graduação na USP	Utilização de casos clínicos
N. 26	Motricidade	Tecnologia no ensino da anatomia
N. 27	<i>International Journal of Morphology</i>	Tecnologia no ensino da anatomia
N. 28	<i>International Journal of Morphology</i>	Tecnologia no ensino da anatomia
N. 29	Arquivos do MUDI	Metodologias Ativas de Ensino
N. 30	<i>International Journal of Morphology</i>	Tecnologia no ensino da anatomia
N. 31	<i>American Sciences Education</i>	Metodologias Ativas de Ensino
N. 32	<i>International Journal of Morphology</i>	Método ativo x Método tradicional
N. 33	Revista Brasileira de Educação Médica	<i>Bodypainting</i>

4 DISCUSSÃO

Durante a trajetória escolar os alunos estudam, do ensino fundamental ao final do ensino médio, pelo método tradicional de ensino, onde todos os pontos-chave pertinentes à disciplina provêm do professor. Ao ingressarem no ensino superior, não há uma transição para as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, onde é relatado dificuldade, por parte dos alunos, para assimilar o método de ensino e seus propósitos. Tradicionalmente, o sistema

educacional encontra-se baseado no professor como detentor de todo o conhecimento. O método construtivista, no entanto, permite que cada aluno saiba o tempo e o caminho certo para que possa aprender (Mota; Mata; Aversi-Ferreira, 2010; Vitorino; Fornaziero, 2010; Fernandes, 2020).

Como exemplo de disciplina que atualmente exige os métodos práticos e ativos, a anatomia humana interage diretamente com a habilidade clínica, uma vez que os conhecimentos sobre cada estrutura corporal permitem que o profissional da saúde saiba, com maior precisão, qual parte está a ser analisada. Com isso, a associação entre todos os métodos de ensino em anatomia devem ser aplicados para o processo de ensino-aprendizagem objetivando a compreensão do conteúdo de maneira eficiente. Para tal, o uso de softwares, esquemas anatômicos interativos, imagens digitalizadas, segundo Bucarey e Álvarez (2006), trouxeram resultados positivos aos alunos, se tornando ferramentas facilitadoras da aprendizagem.

Nos dias atuais, com o avanço da tecnologia, surgem novas oportunidades para o ensino-aprendizagem nas faculdades. A associação entre tecnologias e os recursos pedagógicos permitem um melhor desempenho dos estudantes em várias disciplinas, como a anatomia (Lochner *et al.*, 2016; Trelease, 2016; Oliveira *et al.*, 2019; Sotgiu *et al.*, 2020).

Com isso, as universidades estão, progressivamente, adaptando os métodos de ensino e tornando cada vez mais presente a tecnologia para o ensino. Com o uso de impressões 3D, mesa de dissecação digital e cadáveres humanos sintéticos, Hetch-López e Larrazábal-Miranda (2018) enfatizaram a importância da tecnologia no estudo dentro das universidades. Como resultado, 86,21% dos alunos que participaram do estudo relataram estar totalmente de acordo com o uso de recursos digitais no ensino da anatomia.

Associado a isso, Maldonado-Zímbron *et al.* (2006) utilizaram a tecnologia com imagens de alta resolução e diagramas com os nomes das estruturas para as aulas práticas em laboratórios. Com o resultado obtido, os autores relataram que a facilidade do uso da tecnologia e a associação com o método prático de aula laboratorial otimizou o aprendizado dos alunos, demonstrando o benefício da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem da anatomia.

Com o desenvolvimento dos métodos de ensino relativo à anatomia humana, pode-se citar o uso da radiografia associada ao estudo da anatomia como uma área médica importante. E por associar-se a várias outras profissões, a relação entre as duas disciplinas permite um desenvolvimento de competências indispensáveis aos acadêmicos em saúde (Oliveira *et al.*, 2019).

Além disso, o desenvolvimento das ciências da saúde permitiu o uso, não somente da radiografia, mas, da tomografia, ressonância magnética e ultrassom como métodos de estudo integrados da anatomia humana. Como expôs Trelease (2016), há escolas de ensino superior de medicina que associaram a dissecação com estudos de imagem, acessando exames clínicos dos cadáveres dissecados pelos alunos, e de maneira interdisciplinar, fixar os conteúdos de anatomia ao identificar as estruturas, evidenciado na literatura das ciências da educação como um método eficaz no aprendizado clínico.

Dentro do desenvolvimento tecnológico do ensino da anatomia, os aplicativos de dispositivos móveis, como *tablets*, *smartphones*, *iPads* e até computadores ganharam espaço. De acordo com o estudo de Gondim e colaboradores (2018), foram encontrados 12 aplicativos para dispositivos móveis com a temática de estudo da anatomia humana, alguns deles são gratuitos, ainda que possibilitem compras internas. Essa variedade de aplicativos permite que os acadêmicos possam estudar a anatomia de maneira completa e em 3D fora das aulas, além de ser uma ferramenta útil para que o professor aperfeiçoe o aprendizado, tornando as aulas mais atrativas.

Outrossim, de acordo com o estudo de Baldo (2017), 81% dos alunos que participaram da pesquisa com o uso de aplicativos móveis nos estudos da anatomia disseram que utilizam o celular para estudo de conteúdos relacionados ao curso. Além disso, 81,5% avaliaram como nota 10 em relação à compreensão do conteúdo ao utilizar os aplicativos no estudo da anatomia humana. Deste modo, com a mediação correta do professor, é possível que haja resultados positivos com o uso de dispositivos móveis no estudo dessa disciplina.

Em consonância com as tecnologias, a elaboração de modelos 3D, realizado pelos próprios alunos, permite a complementação prática do estudo da anatomia, seja por softwares de computador, disponível de maneira online (Tiznado-Matzener, Bucarey-Arriagada, Pérez, 2019), seja por meio de confecção de materiais reais de peças anatômicas verdadeiras (Araújo Junior *et al.*, 2014; Buchaim *et al.*, 2014; Aversi-Ferreira *et al.*, 2012).

Tratando-se de peças verdadeiras tridimensionais, o estudo de Lizana *et al.* (2015) expôs a importância dos modelos 3D sobre os modelos 2D. Os modelos de três dimensões deram uma perspectiva mais realista da anatomia do corpo humano, uma vez que os acadêmicos podem observar as estruturas nas peças em suas devidas posições anatômicas.

No caso das peças em software de computador, Tiznado-Matzener, Bucarey-Arriagada e Pérez (2019) enfatizaram a importância destas serem acessíveis posteriormente às aulas, uma vez que elas são hospedadas em uma página da web. Desse modo, as peças 3D criadas pelos alunos por meio da computação possibilitam a continuidade dos estudos fora da classe.

Com a confecção de peças anatômicas, utilizando materiais reciclados e de baixo custo, Araújo Junior e colaboradores (2014) concluíram que este modelo didático obteve resultados positivos para a construção do conhecimento, estimulando a memória e a criatividade, além de melhorar a relação entre professor e acadêmico. Esse processo permitiu a construção ativa do aprendizado dos alunos, com uma interação mútua entre os discentes na construção de cada estrutura anatômica.

Por conseguinte, Buchaim *et al.* (2014) realizaram um estudo em anatomia bucal com acadêmicos na construção de materiais didáticos para estudo. Foram confeccionados colares com dentes feitos por manufatura, o que promoveu maior integração prática no curso de Odontologia, com maior compreensão e aplicabilidade da técnica clínica multidisciplinar, promovendo um melhor desenvolvimento das habilidades manuais dos alunos.

De modo a corroborar com as metodologias ativas, Aversi-Ferreira *et al.* (2012) aplicaram o método de confecção de modelos anatômicos em anatomia embriológica. Os resultados obtidos trouxeram a positividade dos métodos construtivistas no conhecimento acadêmico, de modo que em *feedbacks* os alunos relataram que as construções dos modelos contribuíram beneficentemente para o aprendizado, além de atrair mais a atenção dos acadêmicos em relação a aulas expositivas.

No que tange ao estudo em corpos, os cadáveres sempre estiveram presentes para as atividades práticas. Os cadáveres utilizados para o ensino e pesquisa, normalmente provém de corpos não reclamados pela família. Segundo o Código Civil brasileiro, há a possibilidade de doação do corpo para o ensino e pesquisa e para fins de transplante (artigos 13 e 14), no entanto, as doações de cadáveres não são suficientes para a total demanda dos cursos da saúde, com redução dos números de cadáveres cedidos para as universidades utilizarem no âmbito do ensino e da pesquisa consequentemente reduz a qualidade do ensino (Costa, 2009; Queiroz, 2005).

Nessa conjuntura, pode-se utilizar animais frescos para a atividade prática em anatomia. O uso da dissecação de animais como os bovinos e equinos, traz várias vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, como retratar a realidade com mais veracidade em relação a corpos com produtos químicos de fixação, além de evitá-los, reduzindo possíveis danos à saúde. Contudo, como ressalta Parés-Cassanova (2012), as dissecações em laboratório com cadáveres humanos devem ser mantidas, sendo essa associação uma melhor escolha para que o aprendizado seja otimizado aos alunos.

Em outro estudo, Costa e colaboradores (2012) realizaram um questionário verificando a opinião dos alunos quanto aos estudos em cadáveres. Em suma, obtiveram o

resultado de que os cadáveres devem ser usados tanto em pesquisa quanto na graduação, sendo indispensáveis para o ensino e para a aprendizagem. Além disso, ressaltaram que não podem ser substituídos por programas de computadores e de celular, mas como complemento e recurso adicional para os professores durante as aulas.

Vale destacar que outras metodologias ativas no ensino de anatomia vêm ganhando espaço. Dentre elas, o *bodypainting*, uma metodologia prática onde o aluno realiza pinturas corporais em um voluntário sobre as estruturas correspondentes àquele local. Além disso, há uma comunicação entre aluno e voluntário e palpação das estruturas, contribuindo ativamente para a prática clínica do acadêmico (Oliveira *et al.*, 2020).

Por conseguinte, Jariyapong *et al.* (2016) realizaram um estudo com este método em que os alunos realizaram pinturas corporais em colegas para estudar a anatomia da mão. Ao receber o *feedback*, por volta de 80% dos alunos consideraram a metodologia como uma ferramenta útil no ensino dessa disciplina, inclusive para outras partes do corpo, e que facilitou a compreensão do conhecimento adquirido.

No entanto, segundo Oliveira *et al.* (2020), apesar de muitos alunos relatarem que a prática do *bodypainting* possa ser útil no processo de ensino-aprendizagem, outros acadêmicos podem se sentir incapazes de utilizar de tal prática, uma vez que este método utiliza de habilidades de desenho e artes, podendo ser um obstáculo para realização das pinturas.

Ainda sobre o *bodypainting*, Finn e McLachlan (2010) realizaram a aplicação desse método e abordaram alguns temas. Primeiramente, o trabalho enfatizou que este método, além de ser focado para o ensino, trouxe consigo uma atividade divertida, que gerou melhoras nos relacionamentos interpessoais entre os acadêmicos. Além disso, os alunos relataram que houve uma maior compreensão de conhecimento, onde o método evade a estrutura rígida de repetição para memorização, e que o conhecimento adquirido com as pinturas foi mais fácil para o aprendiz. Ademais, permite a retirada dos alunos de sua zona de conforto, haja vista que os voluntários necessitam retirar parte de suas roupas para o processo, o que os faz sentir como os pacientes frente aos profissionais da saúde.

Por fim, o confronto que a metodologia ativa, frente os métodos tradicionais, abre, aponta para vários caminhos quanto ao ensino da anatomia humana. Estudos de caso, por exemplo, permitem a associação clínica com as estruturas anatômicas, ao disponibilizar um caso clínico e, posteriormente, atividades que associam as estruturas do caso para que os alunos possam identificar nas peças anatômicas e/ou cadáveres. Tendo esse método em vista, Carvalho (2017) aplicou essas situações-problema e recebeu, como *feedback*, aumento do

interesse pela matéria e trabalho em equipe, além de associação com a clínica, permitindo uma anatomia aplicada com otimização do aprendizado do conteúdo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem na disciplina de anatomia humana permitem o melhor desenvolvimento tanto do professor quanto dos acadêmicos, otimizando a aprendizagem, além da associação da anatomia com outras matérias como a radiologia e as habilidades clínicas.

Com isso, a aplicação associada de diversos tipos de metodologias aumenta o envolvimento dos alunos, o interesse frente à matéria e a quebra do modelo engessado de exposição e memorização das estruturas anatômicas complexas. Logo, a aplicação de diferentes métodos de ensino ativo para os acadêmicos, permite a otimização do aprendizado, haja vista que o aprendizado é particular, e inferindo, aos acadêmicos, autonomia na escolha do melhor método para que consigam alto desempenho nos estudos em anatomia humana.

O presente estudo permitiu a análise de vários métodos ativos de ensino-aprendizagem, no entanto, ressalta-se a importância de maior avaliação de tais metodologias, com relatos de experiências em aplicabilidades distintas e em trabalhos de peso científico como estudo de corte e ensaios randomizados, permitindo reprodutibilidade prática em sala de aula para que os acadêmicos dos cursos da saúde possam aproveitar ao máximo a disciplina de anatomia humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JUNIOR, J. P. *et al.* Desafio anatômico: uma metodologia capaz de auxiliar no aprendizado da anatomia humana. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 1, p. 62-68, mar. 2014.

AVERSI-FERREIRA, T. A. *et al.* Teaching Embryology Using Models Construction in Practical Classes. **International Journal of Morphology**, Temuco, v. 30, n. 1, p. 188-195, 2012.

BALDO, A. P. V. **Uso de tecnologias digitais**: relato de experiência do uso de aplicativo móvel como auxílio no processo ensino e aprendizagem de anatomia humana. 2017. Artigo

(Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 18 dez. 2017.

BUCAREY, S.; ÁLVAREZ, L. *Metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje para la Enseñanza de Anatomía Humana en Cursos Integrados. **International Journal of Morphology***, Temuco, v. 24, n. 3, p. 357-362, 2006.

BUCHAIN, R. L. *et al. Multidisciplinary Approach in the Teaching of Dental Sculpture and Anatomy. **International Journal of Morphology***, Temuco, v. 32, n. 2, p. 399-403, 2014.

CARVALHO, C. A. F. Utilização de Metodologia Ativa de Ensino nas Aulas Práticas de Anatomia. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117-121, 22 dez. 2017.

COLARES, M. A. M. *et al.* Metodologias de ensino de anatomia humana: estratégias para diminuir as dificuldades e proporcionar um melhor processo de ensino-aprendizagem. **Arquivos do MUDI**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 140-160, 2019.

COSTA, G. B. F.; COSTA, G. B. F.; LINS, C. C. S. A. O Cadáver no Ensino da Anatomia Humana: Uma visão Metodológica e Bioética. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 369-373, 13 ago. 2012.

COSTA, L. F.; FEIJÓS, A. G. S. Doação de Corpos: estudo comparativo Luso-Brasileiro sobre a utilização do corpo humano para ensino e pesquisa. **X Salão de Iniciação Científica – PUCRS**, Porto Alegre, p. 40-42, 2009.

FINN, G. M.; MCLACHLAN, J. C. *A Qualitative Study of Student Responses to Body Painting. **Anatomical Sciences Education***, v. 3, p. 33-38, jan./fev., 2010.

FONTELLES, M. P. *et al.* Dicionário de estruturas e termos anatômicos: versão bilíngue português/inglês empregando multimídia em CD-ROM. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, v. 20, n. 2, p. 7-12, 2006

FORNAZIERO, C. C. *et al.* O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 290-297, 2010.

GONDIM, V. J. T. *et al.* Aplicativos de anatomia humana em dispositivos móveis: uma revisão sistemática. **Motricidade**, Ribeira da Pena, v. 14, n. 1, 29 jun. 2020. Edições Desafio Singular, p. 393-397, 2018.

HECHT-LÓPEZ, P.; LARRAZÁBAL-MIRANDA, A. *Uso de nuevos recursos tecnológicos en la docencia de un curso de anatomía con orientación clínica para estudiantes de medicina. **International Journal of Morphology***, Temuco v. 36, n. 3, p. 821-828, 2018.

INFANTOSI, A. F. C. KLEMT, A. Método de Superfície na Visualização 3D da dissecação do crânio humano. **Revista Brasileira de Engenharia Biomédica**, v. 16, n. 1, p. 21-37, jan./abr. 2000.

JARIYAPONG, P. *et al.* *Body painting to promote self-active learning of hand anatomy for preclinical medical students. **Medical Education Online***, v. 211, p. 1-3, 2 mar. 2016.

LIZANA, P. A. *et al.* Learning Human Anatomy Using Three-Dimensional Models Made from Real-Scale Bone Pieces: Experience with the Knee Joint among Pre-Service Biology Teachers. *International Journal of Morphology*, Temuco v. 33, n. 4, p. 1299-1306, 2015.

LOCHNER, L. *et al.* Combining traditional anatomy lectures with e-learning activities: how do students perceive their learning experience? *International Journal of Medical Education*, v. 7, p. 69-74, 21 fev. 2016.

MALDONADO-ZIMBRÓN, V. E. *et al.* An interactive tool for the human anatomy laboratory. *International Journal of Morphology*, Temuco, v. 24, n. 3, p. 377-382, 2006.

MOTA, M. F.; MATA, F. R.; AVERSI-FERREIRA, T. A. Constructivist Pedagogic Method Used in the Teaching of Human Anatomy. *International Journal of Morphology*, Temuco, v. 28, n. 2, p. 369-374, 2010.

NEVES, M. V. S. **Uma Nova Proposta no Ensino de Anatomia Humana: Desafios e Novas Perspectivas.** Orientador: Prof. Dr. Adilson da Costa Filho. 2010. 56 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - UniFOA, Volta Redonda, 2010.

OLIVARES, R. *et al.* Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de un curso de morfología humana por parte de estudiantes de un programa para talentos académicos. *International Journal of Morphology*, Temuco, v. 32, n. 1, p. 141-146, 2014.

OLIVEIRA, L. C. *et al.* A eficácia do *body painting* no ensino-aprendizagem da anatomia: um estudo randomizado. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 44, n. 2, p. 1-9, 2020.

OLIVEIRA, M. *et al.* The development of a free radiological anatomy software teaching tool. *International Journal of Morphology*, Temuco, v. 37, n. 1, p. 205-211, 2019.

PARÉS-CASANOVA, P. M. *Out of the dissection room. An experience of outdoor practical sessions for animal anatomy education.* *International Journal of Experimental and Clinical Anatomy*, p. 23-2823 mar. 2012.

QUEIROZ, C. A. F. **O Uso de Cadáveres Humanos como Instrumento na Construção de Conhecimento a Partir de uma Visão Bioética.** Orientador: Prof. Dr. José Nicolau Heck. 2005. 116 p. Dissertação (Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde) - Universidade Católica de Góias, Goiânia, 2005.

ROMAN, C. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clinical & Biomedical Research*, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017.

SANTOS, J. W. *et al.* Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana. **Ensino em Re-Vista**, v. 24, n. 02, p. 364-386, jul./dez./2017.

SOTGIU, M. A. *et al.* Neuroanatomy, the Achille's heel of medical students. A systematic analysis of educational strategies for the teaching of neuroanatomy. – *American Sciences Education*, v. 13, n. 1, p. 107-116, 2020.

SOUZA M. T; SILVA, M. D; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TIZNADO-MATZNER, G.; BUCAREY-ARRIAGADA, S.; PÉREZ, R. L. *Experiencia en la Creación de una Plataforma Online para Alojarse Modelos Tridimensionales de Piezas Anatómicas Reales para ser Compartidas como Recursos Educativos Abiertos (REA)*. **International Journal of Morphology**, v. 37, n. 4, p. 1267-1271, 2019.

TRELEASE, R B. *From Chalkboard, Slides, and Paper to e-learning: how computing Technologies have transformed anatomical Science education*. **Anatomical Sciences Education**, v. 9, n. 6, p. 1-20, maio 2016.

VITORINO, R. W. S.; FORNAZIERO, C. C.; FERNANDES, E. V. *Evaluation of Performance and Perception of Learning in Teaching Human Anatomy: Traditional Method vs Constructivist Method*. **International Journal of Morphology**, v. 38, n. 1, p. 74-77, 2020.

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MÉDICAS POR MEIO DE
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)**

***DEVELOPMENT OF MEDICAL SKILLS THROUGH
PROBLEM-BASED LEARNING (PBL)***

Paulo Cesar Moreira
Stephânia de Oliveira Laudares Moreira
Augusto Cesar Malta Laudares Moreira
Iza Gabriela Alves Moreira
Victória Elias de Freitas Honorato
Vicente Pereira de Carvalho Neto
Valdimar de Araújo Santana
Juliana Maria Alves Moraes
Lavínia Silva Fonseca
Anderson Welington Nunes

Resumo: Neste artigo, avaliou-se a construção de habilidades médicas a partir da metodologia ABP. Foram avaliados 14 casos clínicos, durante seis meses, pelos grupos de atividade integradora composta por 10 alunos e um docente. Destes, um caso foi selecionado, aleatoriamente, para exemplificação. Buscou-se a execução dos passos do raciocínio clínico, da identificação do problema, a geração da hipótese, identificação e uso adequado das fontes de informação. Após, na sequência protocolar dos passos de atividade integradora verificou-se que todos os objetivos propostos foram atingidos. A partir de experiências de grupos de atividade integradora, o caso clínico exposto demonstra que os acadêmicos, na primeira fase da atividade integradora, demonstraram conhecimentos prévios e foram instigados ao aprimoramento destes, com a busca do conhecimento científico através do estudo individual. Já na segunda fase, o grupo sedimenta o conhecimento e adquire uma bagagem intelectual referente aos objetivos propostos. Observou-se ainda que, através da aplicação metodológica sistemática de ABP, o aprendizado de Morfologia pode ser facilitado, levando a um aproveitamento superior nas disciplinas correlatas.

Palavras-chave: aprendizagem; neurociência; metodologias ativas.

Abstract: This article evaluated the construction of medical skills based on the PBL methodology. Integrative activity groups consisting of 10 students and one teacher evaluated 14 clinical cases for six months. Of these, one case was randomly selected for exemplification, seeking the execution of the steps of clinical reasoning, problem identification of the hypothesis generation, identification and appropriate use of information sources. After following the protocol steps integrative activity found that all objectives were achieved. From the experiences of integrative activity groups, the clinical case above

demonstrates that academics in the first phase of tutoring, demonstrate previous knowledge and the improvement of these are instigated, with the pursuit of scientific knowledge through individual study. In the second phase, the group consolidates knowledge and acquires an intellectual baggage relating to the proposed objectives. It was also observed that, by applying systematic methodological PBL learning morphology can be facilitated, leading to a higher utilization in related disciplines.

Keywords: *learning; neuroscience; active methodologies.*

1 INTRODUÇÃO

Há várias décadas, no Brasil e no mundo, notou-se a necessidade de mudança na metodologia educacional dos profissionais da área da saúde, visto que as demandas sociais têm mudado conforme o tempo, de forma que as instituições de ensino são, cada vez mais, estimuladas a transformarem a maneira com que o ensino médico e de áreas afins vinham sendo conduzido.

Inspirados em exemplos de experiências de mais de 30 anos, realizadas nas Universidades de MacMaster, no Canadá, e Maastricht, na Holanda, principalmente, e também por recomendação das Sociedades das Escolas Médicas para países da África, Ásia e América Latina, várias escolas de Medicina no Brasil vêm buscando adotar a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning - PBL*) em seus currículos.

A ABP, enquanto proposta curricular, apresenta problemas de ensino, foi elaborada por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo. O conhecimento de suas características permite tomá-la como alternativa inspiradora de um ensino inovador que ultrapassa a abordagem tradicional.

Tem-se como objetivo a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente, como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo, mesmo que em pequena dimensão.

A ABP é o eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas de medicina, cuja filosofia pedagógica é o aprendizado centrado no aluno. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional.

Prepara-se um elenco de situações que o aluno deverá saber/dominar e, as mesmas são analisadas de forma particular para que se determine que conhecimentos o aluno deverá

possuir para cada uma delas. Este elenco constitui os temas de estudo que será transformado em um problema para ser discutido em um grupo durante a atividade integradora, quando se tratar de um tema que diga respeito à esfera cognitiva.

A construção do problema, conforme orientações seguidas pela Faculdade de Medicina da Universidade de Maastricht - Holanda deve consistir de uma descrição neutra do fenômeno para o qual se deseja uma explicação no grupo de atividade integradora; ser formulado em termos concretos; ser conciso; ser isento de distrações; dirigir o aprendizado a um número limitado de itens; dirigir apenas a itens que possam ter alguma explicação baseada no conhecimento prévio dos alunos; exigir não mais que em torno de 16 horas de estudo independente dos alunos para que seja completamente entendido de um ponto de vista científico (complementação e aperfeiçoamento do conhecimento prévio) (Sakai; Lima, 1996).

A esfera cognitiva do currículo ABP deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar e procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema ou um caso clínico.

O grupo de atividade integradora é composto de um tutor e 8 a 10 alunos. Dentre os alunos, um será o coordenador e outro será o secretário, rodiziando de sessão a sessão, para que todos exerçam essas funções. No grupo, os alunos são apresentados a um problema pré-elaborado pela comissão de docentes.

Duas importantes revisões acerca de estudos comparativos foram publicadas em 1993, relatando uma metanálise de artigos publicados entre 1972 e 1992 (Albanese; Mitchell, 1993).

Estudos compararam, de forma randomizada, a utilização do PBL e do currículo tradicional na administração do curso de Farmacologia na faculdade de Medicina da Universidade de Colônia, Alemanha (Antepohl; Herzig, 1999). O desempenho dos alunos foi avaliado por meio de prova com questões de múltipla escolha e questões abertas curtas. Paralelamente, analisou-se a preferência do aluno por um dos métodos pedagógicos, antes e após o curso, por intermédio de questionário específico. Os alunos do grupo PBL preencheram um segundo questionário, destinado a avaliar o nível de satisfação deles com o método. As notas finais do curso não mostraram diferenças entre os dois grupos. Os alunos do grupo PBL apresentaram notas mais altas nas questões abertas (11,2 pontos contra 9,8 pontos), mas essa diferença não foi estatisticamente significativa ($p=0,07$).

A discussão de um problema se desenrola em duas fases. Na primeira fase o problema é apresentado e os alunos formulam objetivos de aprendizado a partir da discussão do mesmo. Na segunda fase, após estudo individual realizado fora do grupo de atividade integradora, os alunos rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos.

O método, no grupo de atividade integradora, é seguido em sete passos:

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos;
2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado;
3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto);
4. Resumo das hipóteses (chuva de ideias ou *Brainstorm*);
5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas);
6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;
7. Retorno ao grupo de atividade integradora para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Uma carga horária é prevista para o estudo de cada problema e o grupo deve organizar-se para cumprir os sete passos acima descritos dentro desse tempo que, de forma geral, dura quatro manhãs ou tardes, para poder passar para o problema seguinte.

O presente trabalho tem como objetivo descrever um caso em atividade integradora, a partir da metodologia ABP aplicada ao curso de medicina, visando à construção do conhecimento em Neurociência.

2 METODOLOGIA

Os grupos de atividade integradora foram constituídos por 10 alunos e um preceptor, ocorrendo uma vez por semana durante 4 horas-aula de 50 minutos, visando instigar a curiosidade intelectual e a busca pela informação independente.

Buscou-se a execução dos passos do raciocínio clínico, da identificação do problema a geração da hipótese, identificação e uso adequado das fontes de informação.

Observaram-se 14 casos clínicos propostos para atividade integradora efetiva em Neurociência, dos quais se selecionou um, aleatoriamente, para relato nesse trabalho. Seguiram-se, nas sessões de atividade integradora, os seguintes passos: 1) Leitura atenta do problema e esclarecimento dos termos desconhecidos; 2) Identificação das questões (problemas: dimensão biológica, psicológica, social?); 3) Oferecimento de explicações para estas questões com base no conhecimento prévio que o grupo tinha sobre o assunto (*Brainstorm*); 4) Resumo das explicações; 5) Estabelecimento de objetivos de aprendizagem para levar o discente ao aprofundamento e complementação das explicações propostas pelo

enunciado; 6) Estudo individual respeitando os objetivos alcançados; e 7) Rediscussão no grupo de atividade integradora dos avanços do conhecimento obtidos pelo grupo.

3 CASO CLÍNICO E DISCUSSÃO

3.1 Caso Clínico

Identificação: I.R.A., 58 anos, sexo feminino, casada.

Queixa Principal: “Dor nas costas e pouco xixi”

H.D.A.: Foi atendido na UBS com queixa de “Dor nas costas e pouco xixi” há um (01) dia. Refere dificuldade para urinar e oligúria. Relata também dor em flanco direito associado ao quadro de oligúria. Nega febre.

Relata estar muito preocupada, pois seu pai foi internado há oito meses com esse mesmo quadro e evoluiu com escaras.

Interrogatório Sintomatológico:

Cabeça: Refere alopecia;

Nariz: Refere coriza;

Boca: Nega alterações;

Aparelho Respiratório: Nega alterações;

Aparelho cardiovascular: Nega alterações;

Aparelho Digestivo: Nega alterações;

Aparelho Gênitó-Urinário: Vide HDA.

Antecedentes Pessoais e Patológicos:

G2P1A1 – Refere aborto aos 15 anos;

Cirurgias Prévias: Cesariana há 30 anos;

Transfusões sanguíneas: Nega;

Medicamentos em uso: Vasoconstritores nasais.

3.2 Termos Desconhecidos

Não ocorreram.

3.3 Problemas

- 1 - Dor nas costas e pouco “xixi”.
- 2 - Alergia ao mofo com rinorreia frequente: Zonas de alopecia.
- 3 - Engravidou aos 16 anos e provocou aborto.
- 4 - Princípios bioéticos.
- 5 - Pai apresentava escaras.
- 6 - UBS.
- 7 - Diabetes mellitus tipo 2.
- 8 - Usa vasoconstritores nasais.

3.4 Chuva de ideias

Insuficiência Renal – Avaliação das Vias Urinárias

Podemos pensar em IR devido ao pouco xixi e dor nas costas. Também associada à DM 2 , pois usa metformina, a qual piora a IR.

Lembrar que essa paciente também usou antiinflamatórios não esteróides (AINE), os quais pioram os sintomas e o prognóstico da IR.

O médico do caso clínico prescreveu um medicamento que não deveria (AINE). A paciente apresentava sintomas inespecíficos e o médico focou apenas nas dores nas costas e ainda não fez sinal de Giordano.

Síndrome nefrítica x síndrome nefrótica?

Exames que deveríamos pedir diante o caso: EAS, para a avaliação de proteinúria e hematúria. Glicemia, Glicalbuminúria e FAN.

Anatomia das Vias Urinárias:

São dois rins, os quais são compostos por néfrons (unidades funcionais dos rins). A urina é formada a partir da filtração renal do sangue que passa pelos glomérulos e depois formam a pelve renal. Qual a irrigação e drenagem dos rins?

Alergia

História de alergia ao mofo.

Paciente apresenta dermatite atópica, essa que aparece sem razão. Diferentemente da dermatite de contato que aparece após o primeiro contato com o alérgeno, podendo causar prurido e área eritematosa.

Sexualidade

Paciente relata não gostar de fazer sexo e de sentir dor (dispareunia), pode ser consequência de um trauma vivido anteriormente. É comprovado pelo abandono de estudos também, o que demonstra uma carga emocional muito grande e a paciente acaba somatizando seus problemas.

Onde ocorreu o aborto?

Tinha um companheiro(a)?

Teve apoio da família e/ou companheiro(a)?

Ajudaram em sua decisão?

Houve complicações?

Aborto é um problema de saúde pública.

A paciente mesmo com 58 anos conseguiu falar sobre sua sexualidade, porém o médico sem conhecimento e sem habilidade não conseguiu abordar de maneira eficaz e correta a sexualidade da paciente.

Ética

Princípios da bioética:

Os primeiros foram fundados por Hipócrates:

Primum non nocere

Beneficência

Autonomia

Justiça

Cuidados complementares

Pai apresentava escaras, devido complicações da diabetes. Esta que irá dificultar o processo de cicatrização. A hipóxia do tecido levará a uma necrose tecidual.

Utilizar EPI durante o procedimento de curativos. Quais são os procedimentos?

Farmacologia

Vasoconstritores nasais: diminuem o fluxo, diminuem a perfusão.

O tempo seco favorece a rinorreia, com o uso de vasoconstritores há a diminuição do sangramento. Porém seu uso contínuo pode ocasionar a perda do olfato.

3.5 Objetivos de aprendizagem

- 1 - Entender os aspectos patológicos, clínicos e laboratoriais da IRA.
- 2 - Conhecer os aspectos imunológicos das dermatites.
- 3 - Compreender os mecanismos das aminas vasoconstritoras.
- 4 - Aprender a técnica de curativos e materiais utilizados.
- 5 - Discutir a sexualidade na adolescência.

3.6 Cumprimento dos objetivos de aprendizagem

Todos os objetivos foram devidamente cumpridos.

Observa-se que, em geral, os resultados dos cursos com ABP são mais positivos do que os dos cursos com o currículo tradicional. Algumas revisões bibliográficas (Gomes *et al.*, 2009; Jones; Mcardles; O'Neill, 2002; Watmough; Taylor; Garden, 2006) mostraram que as avaliações realizadas com ABP tiveram resultados piores do que os do currículo tradicional, mesmo assim em poucas competências e habilidades. Junto a isso, destaca-se que, em várias competências e habilidades, não houve diferença estatística significativa entre os resultados dos dois tipos de curso.

Ainda em relação aos resultados mais positivos nos cursos de ABP do que nos de currículo tradicional, destacam-se capacidades pessoais evidenciadas em mais de um estudo: autoaprendizagem e busca por conhecimento; iniciativa; lidar com a crítica e com limites pessoais; aceitar responsabilidade; lidar com a incerteza e lidar com a saúde pessoal e bem-estar (Gomes *et al.*, 2009).

Tais características são fortemente percebidas na realização do grupo de atividade integradora, em que, na primeira fase, o acadêmico consegue lidar com suas limitações, reconhecendo conhecimentos insuficientes em cada eixo proposto pelo tutor, consegue aceitar e é estimulado a buscar novos conhecimentos através da leitura das bibliografias recomendadas e ainda precisa lidar com opiniões e divergências dos colegas, favorecendo o senso crítico de ambas as partes (Gomes *et al.*, 2009).

Em revisões sistemáticas (Koh *et al.*, 2008; Gomes *et al.*, 2009) colocaram-se que a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas nas escolas de Medicina tem efeitos positivos após a graduação, principalmente no que se refere às competências da dimensão social, o que também pode ser trabalhado em grupos de atividade integradoras a partir da

propositura de problemas de cunho social, estimulando o aluno à busca do conhecimento nessas áreas que, por outro lado, se propostas de forma tradicional, pode ser desinteressante e desestimulantes a um aluno da área médica.

Estudos trouxeram evidências de que certas competências recomendadas pelas diretrizes brasileiras sobre formação médica foram mais bem alcançadas nos cursos que adotaram o modelo pedagógico da ABP do que naqueles que seguem um modelo tradicional. Verifica-se que, seguindo as diretrizes, a ABP leva a um caminho de integração dos conteúdos, como é visto na exemplificação de um dos casos discutidos em grupos de atividade integradora: a integração de áreas básicas para a educação médica, tais quais a Patologia e a Neurociência, que se ensinadas de forma isolada e tradicional, podem ser confusas, se tornarem de difícil compreensão e assimilação por parte do aluno e desestimulantes, no sentido de busca pelo conhecimento teórico (Gomes *et al.*, 2009).

Em referência aos resultados do currículo baseado no PBL, em todo o mundo, têm sido avaliados a partir de comparação entre o desempenho dos alunos desse método de ensino com os alunos do ensino tradicional. A metodologia utilizada inclui, na maioria dos estudos analisados, a utilização dos testes adotados em alguns países para obtenção do registro de médico, como nos Estados Unidos e no Canadá (Toledo Júnior *et al.*, 2008).

Apesar das dificuldades metodológicas na comparação das diferentes pesquisas, os autores detectaram algumas diferenças relevantes entre os cursos de ensino PBL e os cursos de ensino tradicional. Os alunos da ABP mostraram pior desempenho nas avaliações de área básica e melhor desempenho nos exames clínicos. Observou-se, também, diferença na forma de estudo. Nos cursos ABP, verificou-se maior utilização dos recursos da biblioteca pelos estudantes. Esses alunos mostraram tendência a fazer análise prévia daquilo que é necessário estudar para determinada tarefa e, durante o processo de estudo, buscaram mais a compreensão do tema do que a informação direta. O índice de satisfação dos estudantes com o curso foi mais alto em relação aos cursos PBL. Os autores mostram, ao final da revisão, a necessidade de se aprofundar nas pesquisas sobre a constituição dos alicerces cognitivos dos estudantes de medicina e sobre o desenvolvimento do raciocínio clínico.

Dessa maneira, apesar da dificuldade metodológica de comparação do aprendizado entre os dois métodos (Brasil, 2001), com relação aos conhecimentos básicos (Albanese; Mitchell, 1993), incluindo a Neurociência, o aprendizado dos acadêmicos inseridos na metodologia ativa foi inferior àqueles que estudam em metodologia tradicional, o que não foi percebido nos grupos de atividade integradora, onde o tutor avalia que todos os objetivos de

aprendizagem foram cumpridos satisfatoriamente e adequadamente, sem restrições a nenhum dos acadêmicos.

Observaram que, apesar de não haver diferenças significativas, os alunos do grupo PBL relataram o uso de maior número de fontes alternativas de informação, avaliaram o grupo de atividade integradora como um ambiente agradável e recomendariam o PBL para outros colegas. Esses alunos relataram mais integração com outras disciplinas além da farmacologia durante o estudo, o que corrobora com a hipótese da utilização de grupos de atividade integradora para aprendizagem da Prática Médica, favorecendo a integração da mesma com as outras áreas do conhecimento (Toledo Júnior *et al.*, 2008).

4 CONCLUSÕES

Através deste trabalho, foi possível verificar que a metodologia ativa de Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) vem ao encontro das novas necessidades educacionais percebidas em todo o mundo, voltadas para a formação de profissionais ativos e capacitados a resolverem situações que enfrentarão em suas práticas diárias.

A partir de experiências de grupos de atividade integradora, o caso clínico exposto demonstra que os acadêmicos, na primeira fase da atividade integradora, demonstram conhecimentos prévios e são instigados ao aprimoramento destes, com a busca do conhecimento científico através do estudo individual. Já na segunda fase, o grupo sedimenta o conhecimento e adquire uma bagagem intelectual referente aos objetivos propostos.

Observou-se ainda que, através da aplicação metodológica sistemática de ABP o aprendizado de habilidades médicas pode ser facilitado, levando a um aproveitamento superior nas disciplinas correlatas.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, M. A.; MITCHELL S. *Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. Acad. Med.*; v. 68, n. 1, p. 52-81, jan. 1993.

ANTEPOHL, W.; HERZIG, S. *Problem-based learning versus lecture-based learning in a course of basic pharmacology: a controlled, randomized study. Med. Educ.*, v. 33, n. 2, p. 106-13, feb. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 4, de 7 de novembro de 2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em medicina. Brasília; 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

GOMES, R.; BRINO, R. F.; AQUILANTE, A. G.; AVÓ, L. R. S. Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. **Rev. Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 3, p. 433-440, 2009.

JONES, A.; MCARDLES, P. J.; O'NEILL, P. A. O. *Perceptions of how well graduates are prepared for the role of pre-registration house officer: a comparison of outcomes from a traditional and an integrated PBL curriculum*. **Med. Educ.**, v. 36, n. 1, p. 16-25, 2002.

KOH, G. C. H.; KHOO, H. E.; WONG, M. L.; KOH, D. *The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review*. **Can. Med. Assoc. J.**, v. 178, n. 1, p. 34-41, 2008.

KOIFMAN, L. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da universidade federal fluminense. **História, ciências, saúde**, v. VIII, mar.-jun. 2001.

PONTES, A. L.; REGO, S.; SILVA JÚNIOR, A. G. Saber e prática docente na transformação do ensino médico. **Rev. Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 2, p. 66-75, 2006.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. **Revista Olho Mágico**, v. 2, n. 5/6, p. 1-4, 1996.

TOLEDO JÚNIOR, A. C. C.; IBIAPINA, C. C.; LOPES, S. C. F.; RODRIGUES, A. C. P.; SOARES, S. M. S. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Rev. Médica de Minas Gerais**, v. 18, n. 2, p. 128-131, 2008.

WATMOUGH, S.; TAYLOR, D. C.; GARDEN, A. *Educational supervisors' views on the competencies of pre-registration house officers*. **Br. J. Hosp. Med.**, v. 67, n. 2, p. 92-5, 2006.

**TEAM-BASED-LEARNING (APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES) NAS
ATIVIDADES CURRICULARES DO OITAVO PERÍODO DO CURSO DE
MEDICINA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ALFREDO NASSER:
uma proposta de intervenção**

Sylvana Sacchetim

Fábio Marques de Almeida

Carlos Alberto Vicchiatti

Resumo: Este artigo foi elaborado como atividade de conclusão do Curso de Especialização em Metodologias Ativas, ofertado entre os anos de 2020 e 2021 pelo Centro Universitário Alfredo Nasser, em Aparecida de Goiânia, Goiás. Como produto da experiência adquirida no curso de especialização, escolheu-se aplicar o *Team-Based-Learning* ou Aprendizagem Baseada em Equipes como proposta de intervenção nas atividades dos alunos do oitavo período do curso de Medicina do Centro Universitário, na disciplina Programa Integrado de Estudos na Saúde da Família. Em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Medicina, que enfatizam metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sugere-se o TBL como uma ferramenta em acréscimo a outras metodologias ativas que já são utilizadas. Apresenta-se a Proposta de Intervenção com sua execução em etapas, almejando-se ganhos como a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da autonomia do educando, estimulando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para seu futuro exercício profissional, tais como raciocínio analítico, senso crítico e capacidade de buscar, selecionar e articular informações importantes, além de saber trabalhar e produzir em grupo. Espera-se, assim, atingir maior motivação para participação nas atividades propostas pela disciplina no Plano de Ensino, o que contribuiria para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais interessante.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em equipes. Metodologias ativas. Diretrizes curriculares na área da saúde.

Abstract: *This article was developed as a conclusion activity for the Specialization Course in Active Methodologies, offered between 2020 and 2021 by the Alfredo Nasser University Center, in Aparecida de Goiânia, Goiás. As a product of the experience acquired in the specialization course, it was chosen o Team-Based-Learning or Team-Based Learning to propose intervention in the activities of students in the eighth period of the Medicine course at the University Center, in the Integrated Program of Studies in Family Health discipline. In compliance with the National Curriculum Guidelines for Medicine Courses, which emphasize active teaching-learning methodologies, TBL is suggested as a tool in addition to other active methodologies that are already used. The Intervention Proposal is presented with its implementation in stages, aiming at gains such as collaborative learning and the development of the student's autonomy, stimulating the development of knowledge, skills and attitudes relevant to their future professional practice, such as analytical reasoning, critical thinking and ability to seek, select and articulate important information, in addition to knowing how to work and produce in groups. It is expected, therefore, to achieve greater motivation to*

participate in the activities proposed in the Teaching Plan, which would contribute to making the teaching-learning process more interesting.

Keywords: *team-based learning. actives methodologies. curriculum guidelines in the health area.*

1 INTRODUÇÃO

Metodologias Ativas são definidas pelo protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, em uma concepção que propõe, estimula e incentiva processos crítico-reflexivos, com o comprometimento do aluno com seu aprendizado e de seus pares. Diversas ferramentas são utilizadas para a aquisição e construção dos conteúdos. Na educação das profissões de saúde tem ocorrido um deslocamento dos métodos tradicionais de ensino para práticas pedagógicas que envolvem ativamente os alunos (Oliveira, 2018).

Ao longo dos últimos anos, as metodologias educacionais evoluíram e cada vez mais a participação ativa do acadêmico nos processos de ensino-aprendizagem vem sendo requerida. As sociedades do mundo contemporâneo tem vivenciado e produzido transformações de modo progressivo e rápido, o que evidencia e traz à tona discussões, debates e crescente número de estudos sobre necessidades de adequações na educação dos cursos superiores, com intuito de que se atinja, a contento, o perfil de competências requeridas para os egressos (Oliveira, 2018).

De acordo com Costa *et al.* (2013), a aproximação crítica do aluno com a realidade gera curiosidade e desafio, bem como leva à busca de identificação das soluções hipotéticas mais adequadas às situações específicas desta realidade.

Tomasso, Ribeiro e Da Silva Lima (2008) enfatizam que as novas competências requeridas para o século 21 e as estratégias de avaliação são aspectos preponderantes na estruturação do ensino superior e para o enfrentamento dos desafios vivenciados pelo corpo docente e pela gestão das instituições.

Desde os anos 2000, especialmente na área saúde, as Diretrizes Curriculares para cursos de graduação orientam que o perfil do egresso do ensino superior deve contemplar conhecimentos, habilidades e atitudes que resultem na formação de um profissional crítico, reflexivo, ético e humanista, apto para trabalhar em equipe de forma colaborativa e com responsabilidade social, sobretudo em contextos socioeconômicos mais desfavorecidos, além de ser tecnicamente competente (Brasil, 2002).

Objetivando criar oportunidades e benefícios para grandes classes de estudantes de administração, Larry Michaelsen desenvolveu, nos anos 1970, uma estratégia institucional na qual equipes de 5 a 7 alunos trabalhariam em uma mesma sala de aula e que poderia ser utilizada para turmas entre 25 e mais de 100 alunos. Caracterizou-se, assim, o *Team-based learning* (TBL) ou Aprendizagem baseada em equipes.

No ano de 2001, os Estados Unidos da América escolheram a metodologia TBL para o financiamento e incorporação de novas estratégias de ensino para educadores das Ciências da Saúde. Desde então, professores foram treinados, especialmente nas escolas médicas. Uma revisão sistemática da literatura, realizada em 2017, e composta por 117 publicações, evidenciou preponderante uso do TBL na graduação de Medicina quando comparada à utilização em outros cursos superiores da saúde (Reimschisel, 2017).

O TBL é uma estratégia pedagógica embasada em princípios centrais da aprendizagem de adultos, com valorização da responsabilidade individual dos estudantes perante as suas equipes de trabalho e também com um componente motivacional para o estudo, que é a aplicação dos conhecimentos adquiridos na solução de questões relevantes no contexto da prática profissional (Bollela, 2014).

O TBL tem particularidades que o diferenciam de outras estratégias para ensino em pequenos grupos, incluindo o PBL (*Problem-Based-Learning*), possuindo como característica relevante a possibilidade de substituir ou complementar ferramentas de ensino-aprendizagem em um curso desenhado com base em aulas expositivas, ou mesmo aplicando outras metodologias. É também um método de aprendizagem dinâmico, que proporciona um ambiente motivador e cooperativo (Oliveira, 2018).

Farias *et al.* (2015) afirmam que, embora possa existir uma sutil competição entre os educandos, quando da utilização do TBL, a produção coletiva é realmente valorizada. Outra característica destacada pelos autores é a de que os estudantes sentem-se motivados a participar, o que torna o ambiente de educação mais interessante.

No Brasil, em atenção às Diretrizes Curriculares da área de saúde, que ressaltam a necessidade de mais autonomia por parte dos graduandos com vistas ao perfil desejado do futuro profissional, estimula-se que as instituições de ensino substituam concepções antigas e herméticas das matrizes curriculares e a utilização de ferramentas baseadas em transmissão de conhecimento e informação por processos ativos de aprendizagem, com integração dos conteúdos (Hyrnchak, 2012).

As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2014) para os cursos de Medicina foram instituídas pela Resolução n. 03 de 20 de junho de 2014, com direcionamento para a adoção de metodologias ativas. O artigo 7º apregoa que

na Educação em Saúde, o graduando deverá corresponsabilizar-se pela própria formação inicial, continuada e em serviço, autonomia intelectual, responsabilidade social, ao tempo em que se compromete com a formação das futuras gerações de profissionais de saúde, e o estímulo à mobilidade acadêmica e profissional [...] (Brasil, 2014).

Já o artigo 8º, item 3, parágrafo único, da mesma Resolução descreve o que se compreende como competência, para efeito da Resolução:

capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, comutização dos recursos disponíveis, e exprimindo-se em iniciativas e ações que traduzem desempenhos capazes de solucionar, com pertinência, oportunidade e sucesso, os desafios que se apresentam à prática profissional[...] (Brasil, 2014).

Estudos têm mostrado aspectos positivos da utilização do método TBL. A análise qualitativa dos termos utilizados no estudo de Tommaso *et al.* (2003), que analisou a percepção e o grau de satisfação de 182 estudantes de cursos de graduação quando submetidos ao método TBL, evidenciou

aproximação aos princípios das diretrizes curriculares no sentido de desenvolver competências de autogestão, colaboração e capacidade de trabalho em equipe que facilitem o convívio, a colaboração entre colegas e profissionais de outras áreas, assim como aos fundamentos das metodologias ativas, que propõem atividades centradas no estudante, mais dinâmicas e criativas, mais divertidas, por meio de tecnologias inovadoras e com aplicabilidade percebida, o que demonstra a eficiência do método.

Outro estudo sobre TBL, conduzido por Zgheib *et al.* (2011), em uma faculdade de Medicina de uma universidade americana, evidenciou que os alunos estavam muito satisfeitos com o curso e a abordagem docente, e que seu desempenho na escrita prescrita e desenvolvimento de fórmulas havia melhorado.

Na Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba, São Paulo, uma pesquisa, que trazia o TBL como uma estratégia de ensino aplicada à área de imagiologia para alunos do 2º ano do curso de Medicina, demonstrou percepção de melhor apreensão do conhecimento, nos trabalhos em grupos e de uma boa receptividade para a metodologia (Anjos *et al.*, 2016).

O artigo de Oliveira (2018) identifica benefícios observados nas competências adquiridas pelos estudantes em um campus do curso de Medicina na cidade de Pinheiro,

Maranhão, em uma experiência em que o TBL foi utilizado para substituir as aulas expositivas, centradas no professor. Tais benefícios observados foram: troca colaborativa do conhecimento, descoberta de ampla gama de estratégias de resolução de problemas, habilidades de comunicação e argumentação, melhoria da interdependência positiva e aplicação imediata dos conceitos apresentados durante o momento presencial em sala de aula.

Sob a ótica de Oliveira (2018); Tommaso *et al.* (2003); e, Marques *et al.* (2018), para a utilização do TBL, uma disciplina é estruturada em módulos, com as seguintes fases:

1. Fase de Preparação Individual ou pré-classe. Nesta fase, os alunos realizam estudo prévio sobre um determinado tema, de caráter preparatório. Com antecedência, o professor define as atividades, com orientações e sugestões, e disponibiliza materiais. Sugestões para que se assista a conferências ou filmes, simulações, entre outros, podem ser fornecidas. Trata-se de uma etapa crítica, pois, se os alunos individualmente não completam as tarefas, não serão capazes de contribuir para o desempenho de sua equipe, o que pode gerar a possibilidade de ressentimento entre os que se prepararam, uma vez que podem sentir-se sobrecarregados pelos seus colegas menos dispostos ou capazes.

2. Garantia de Preparo (“*Readiness Assurance*”) ou Teste de Preparação Individual é a denominação da etapa seguinte, que utiliza o individual *readness assurance test* – iRAT. O objetivo é garantir e checar que o aluno esteja preparado para resolver as questões de maneira individual, estando apto a aplicar seus conhecimentos na fase seguinte, na qual irá contribuir com sua equipe. São utilizados testes compostos por 10 a 20 questões de múltipla escolha, abrangendo conceitos apresentados pelas atividades ou leituras que foram realizadas na etapa anterior, sem consulta a qualquer fonte de pesquisa ou material didático. Uma folha de respostas recebe e registra as respostas individuais dos alunos, que podem “apostar” em apenas uma resposta, ou optar por dividir o valor total dos pontos relativos à questão entre mais de uma resposta.

3. Aplicação de Conceitos ou Teste de Preparação em Equipe. Trata-se de uma etapa fundamental, que ocorre na sala de aula. Nesse momento, reunidos em equipes, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos, resolvendo questões apresentadas na forma de cenários/problemas relevantes e presentes na prática profissional diária (Bollela, 2014). As equipes devem estar preparadas para responder às questões apresentadas e para argumentar sobre a escolha que fizeram, sendo os alunos desafiados a fazerem inferências, análises ou sínteses. Podem ser utilizadas questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso ou questões abertas curtas. Esta etapa deve ser a mais longa, podendo ser repetida até que se cumpram os objetivos de aprendizagem, de acordo com o planejamento do professor e do

tempo disponível. Uma tabela impressa e um gabarito de múltipla escolha, uma espécie de “raspadinha”, ambos em papel, são as ferramentas utilizadas para registro individual e das respostas em equipes dos estudantes na utilização tradicional da metodologia. Avalia-se, assim, o desempenho individual e em equipes, permitindo, também, que se realize avaliação entre os pares, verificando a contribuição individual dos membros das equipes.

Bollela (2014) cita quatro princípios básicos para esta última fase conhecidos em inglês como os 4 S's:

a) Problema significativo (*Significant*): estudantes resolvem problemas reais, contendo situações contextualizadas com as quais têm grande chance de se deparar quando forem para os cenários de prática do curso.

b) Mesmo Problema (*Same*): cada equipe deve receber o mesmo problema e ao mesmo tempo, para estimular o futuro debate.

c) Escolha específica (*Specific*): cada equipe deve buscar uma resposta curta e facilmente visível por todas as outras equipes.

d) Relatos simultâneos (*Simultaneous report*): é ideal que as respostas sejam mostradas simultaneamente, de modo a inibir que alguns grupos manifestem sua resposta valendo-se da argumentação de outras equipes. Assim, cada equipe compromete-se com uma resposta e deve ser capaz de defendê-la em caso de divergência com outras equipes. Caso todas optem pela resposta correta, o professor pode estimular o debate perguntando por que as demais alternativas estão erradas.

4. **Exposição Oral.** Nesta fase, o professor procede a uma exposição oral sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos.

Ainda é citada uma quinta fase, **Tarefas de Aplicação**, com realização de atividades, geralmente do tipo resolução de problemas, em equipes ou individualmente.

Destaca-se que o TBL reforça a responsabilização individual, uma vez que os alunos são avaliados pelo seu desempenho individual, mas também pela contribuição e resultado da sua equipe, sendo submetidos à avaliação entre seus pares.

Marques *et al.* (2018) asseguram que esta metodologia, além de promover a aprendizagem mais significativa, ainda pode colaborar com o desenvolvimento de habilidades de trabalho colaborativo, como:

- responsabilização do estudante pelo seu conhecimento: as leituras prévias incentivam o aluno às pesquisas para auxiliar na preparação dos testes e nas discussões em equipes, desenvolvendo um sentimento de responsabilidade em colaborar com os outros membros da equipe;

- desenvolvimento de atividades de comunicação: durante as discussões aos pares, os estudantes expõem suas argumentações para defender suas opiniões;
- aprendizagem ativa: todas as etapas do método ativo TBL envolvem atividades que consistem em ver, ouvir, falar, ler, refletir, discutir, que são mais significativas e duráveis para os estudantes;
- promoção da motivação: os estudantes se tornam mais ativos e motivados, tornando-se o centro do processo de ensino aprendizagem;
- desenvolvimento de habilidades do trabalho em equipe: o método TBL fortalece o trabalho em equipe, tornando os alunos mais colaborativos e capazes de lidar com conflitos e ideias diferentes (Tommaso *et al.*, 2003).

2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Discussões sobre propostas curriculares e modelo pedagógico para os cursos de graduação têm sido frequentes nas duas últimas décadas, no campo da educação médica no Brasil. A educação no mundo contemporâneo tem exigido postura aberta a mudanças e revisão de paradigmas, evidenciando a necessidade de superação de um modelo flexneriano, baseado na transmissão do conhecimento pelo professor, com ensino centrado no hospital, separação entre ciclo básico e profissional, com características mecanicistas, biologistas e individualizantes ao ensino médico. Objetivando superar essa fragmentação da formação médica, ganha cada vez mais destaque a enunciação sobre a necessidade de que a organização curricular e o conteúdo programático desenvolvido nas escolas médicas assumam uma proposta interdisciplinar, com os objetivos educacionais curriculares definidos sob a ótica do construtivismo e com exigência de uma metodologia ativa, entendida como resultado de interações dialógicas com o professor, com os colegas e com diversos conteúdos (França Junior; Maknamara, 2020).

O modelo buscado no século XXI é o interacionista, baseado no diálogo entre professor e aluno, no qual o docente deverá assumir o importante papel de mediador do processo pedagógico. Ao aluno cabe descobrir o significado daquilo que aprende, razão para se dizer que a aprendizagem é autoconstrutiva (Gusso; Lopes, 2020).

Após a implantação do SUS e as mudanças desencadeadas por ele e no intuito de formar profissionais em concordância com seus princípios, em 2001 foram publicadas as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Medicina (Brasil, 2001). Posteriormente, foram instituídos o Programa Nacional de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (Promed) e também o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). Tanto as DCN quanto os programas visavam formar profissionais de acordo com a proposta do novo sistema público de atenção em saúde, direcionando para a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a uma formação crítica e humanista do profissional médico. Desde então, justificou-se, de forma evidente, a necessidade de mudanças nos currículos de graduação. (França Junior; Maknamara, 2020).

Em 2014, o Ministério da Educação, pela Resolução n. 03 de 20/06/2014, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a graduação em Medicina, reformulando as DCNs de 2001 e reafirmando objetivos semelhantes (Brasil, 2014). Em seu capítulo I, o artigo 7º preconiza que “Na Educação em Saúde, o graduando deverá corresponsabilizar-se pela própria formação inicial, continuada e em serviço, autonomia intelectual, responsabilidade social, ao tempo em que se compromete com a formação das futuras gerações de profissionais de saúde, e o estímulo à mobilidade acadêmica e profissional” (Brasil, 2014).

Já o artigo 8º, item 3, parágrafo único, descreve o que se compreende como competência, para efeito da Resolução: “capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, com utilização dos recursos disponíveis, e exprimindo-se em iniciativas e ações que traduzem desempenhos capazes de solucionar, com pertinência, oportunidade e sucesso, os desafios que se apresentam à prática profissional[...]” (Brasil, 2014).

O Capítulo III preceitua recomendações sobre os Conteúdos Curriculares e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da graduação em Medicina e, no artigo 26, a Resolução estabelece que o curso deverá ser “centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante, articulando ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2014).

Tratando-se o PBL como metodologia ativa de ensino-aprendizagem centrada no aluno, que estimula sua responsabilização individual e perante o grupo, com vistas a contribuir para a formação de um profissional com as competências, tais como as descritas pelas DCN, sugere-se a pertinência e a adequação do seu uso como ferramenta de metodologia ativa nos cenários de ensino médico.

Desta forma, atendendo às DCNs de 2014, que estimulam e orientam o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e propõem a inserção do aluno nas redes de serviços de saúde desde as séries iniciais e ao longo do curso de graduação em Medicina,

propõe-se o TBL como opção para as atividades do oitavo período da disciplina Programa Integrada de Estudos na Saúde da Família (PINESF) do Centro Universitário Alfredo Nasser.

O Centro Universitário tem sua sede em Aparecida de Goiânia, município que compõe a região metropolitana da capital do Estado de Goiás, Goiânia. O curso de Medicina foi ali iniciado em janeiro de 2015, já atendendo às DCN vigentes com aplicação de metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning – PBL*) e a Problematização. A Matriz Curricular apresenta o PINESF como uma das grandes áreas, juntamente com as unidades curriculares da Tutoria e do Morfofuncional, de Habilidades Profissionais, além das *Core Disciplines*.

As atividades curriculares do PINESF são primordialmente desenvolvidas na Atenção Primária à Saúde, nível de atenção em que estão relacionadas às atividades das equipes da Estratégia Saúde da Família do SUS. O PINESF está presente em todos os semestres do curso que antecedem o Internato Médico, ou seja, do primeiro ao oitavo período, cada um deles possuindo como carro chefe uma abordagem, que abrange desde Princípios, Diretrizes e Arcabouço Legal do SUS, no 1º período, à Saúde do Trabalhador, Protocolos em Vigilância em Saúde e Medicina Baseada em Evidências, entre outros conteúdos, no 8º período.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As atividades do PINESF são desenvolvidas na interface ensino-serviço-comunidade, cujo cenário principal são as Unidades Básicas de Saúde da Estratégia Saúde da Família (UBS). Na UBS, os acadêmicos realizam suas atividades sob a supervisão presencial de um preceptor docente do curso de Medicina do Centro Universitário, que faz a intermediação com a equipe multiprofissional que recebe os alunos. Um supervisor docente responde pela coordenação e planejamento das atividades, pelo direcionamento e acompanhamento dessas atividades e das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas, pelos processos avaliativos, e pela organização e execução das atividades avaliativas junto ao seu corpo de preceptores, de acordo com o determinado pela Matriz Curricular do Curso de Medicina da Instituição e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para a operacionalização da proposta de implantação do TBL no oitavo período do PINESF, propõem-se as seguintes etapas:

1. reunião presencial para sensibilização do supervisor do PINESF e dos seus preceptores do 8º período, com informações sobre conceitos, características básicas, fases e

etapas do TBL e sobre como são realizadas as avaliações na metodologia, com entrega de artigos científicos sobre o tema, bem como orientações sobre pesquisas bibliográficas. Local: Sala de aula do curso de Medicina do Centro Universitário. Duração estimada: 2 horas. Público estimado: 08 pessoas.

2. aplicação de pré-teste e aula expositivo-dialogada sobre *Team-Based-Learning*. Local: Sala de aula do curso de Medicina do Centro Universitário. Duração estimada: 2 horas. Público estimado: 08 pessoas.

3. oficinas de TBL, quando o supervisor e os preceptores do 8º período do PINESF cumprirão os passos da metodologia, com aplicação de pós-teste no final.

4. momento de reflexão em grupo, compartilhamento de experiências e percepções, sugestões e considerações que os participantes julgarem pertinentes.

5. discussão grupal e seleção, entre os temas da ementa institucional para o 8º período do PINESF, dos que farão parte da proposta de intervenção a ser apresentada para submissão e validação do Núcleo Docente Estruturante do curso de Medicina do Centro Universitário, visando à implementação para turmas dos semestres seguintes.

4 OBJETIVO GERAL

Propor a metodologia ativa *Team Based Learning* (TBL) como alternativa para as aulas expositivas dialogadas de conteúdos do 8º período da disciplina PINESF do curso de Medicina do Centro Universitário Alfredo Nasser.

5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar a gama de metodologias ativas de ensino-aprendizagem no curso de Medicina do Centro Universitário Alfredo Nasser, atendendo ao preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes;

- Sensibilizar o supervisor da disciplina e seus preceptores, todos docentes do Centro Universitário, sobre a importância e a pertinência da adoção da metodologia, de acordo com o preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

- Preparar os supervisores e seus preceptores para a utilização do TBL por meio de oficinas.

- Estimular a autonomia dos acadêmicos, bem como a interação entre eles, por meio da adoção da metodologia ativa TBL nas atividades curriculares.
- Propiciar ambiente de ensino-aprendizagem em que os acadêmicos se sintam motivados a participar, tornando a educação mais interessante.

6 CONCLUSÃO

A realização das atividades curriculares dos alunos do 8º período do curso de Medicina do Centro Universitário Alfredo Nasser na disciplina “Programa Integrado de Estudos na Estratégia Saúde da Família”, em sua interface com as equipes multiprofissionais de saúde lotadas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), configura campo propício e desejável para que metodologias ativas de ensino-aprendizagem sejam utilizadas. A interface ensino-serviço-comunidade está representada pela presença dos acadêmicos nas UBS desde o primeiro semestre do curso, acompanhando e participando das atividades da equipe multiprofissional, como acompanhamento e realização de consultas, visitas domiciliares, ações de educação em saúde, entre outras.

Além das atividades realizadas mediante a metodologia ativa da Problematização, já consolidada institucionalmente desde o início do curso, e atendendo às DCN para os Cursos de Medicina, que orientam a utilização de metodologias ativas, a introdução do TBL no 8º período do curso pode fornecer metodologia ativa adicional para as atividades curriculares que compõem o bloco das atividades teóricas. Almeja-se que a aplicação dessa metodologia seja instrumento para que se aprimore o desenvolvimento da autonomia do educando, contribuindo para a formação de um profissional criativo, reflexivo e independente, concretizada em um ambiente em que os estudantes se sintam motivados a participar de sua formação.

Tal como propõem as metodologias ativas, a educação baseada no diálogo e na interação entre os alunos, dos alunos com seus docentes e preceptores e com a equipe multiprofissional dos ambientes de trabalho, contempla as habilidades de comunicação e de trabalho colaborativo em equipes, habilidades que serão necessárias ao futuro profissional da Medicina.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. M. P.; RODRIGUEZ, J. W.; FUJIKI, R. H. M.; BERNARDO, M. O. Aprendizagem baseada em equipe: uma estratégia de ensino aplicada na área da imagiologia. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 18(Supl.), 90, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/29849>>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BOLLELA, V. R. *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática da teoria à prática Medicina. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: <<http://revista.fmrp.usp.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 3, de 20 de junho de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 4, de 7 de novembro de 2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.
- COSTA, J. G. F. *et al.* Práticas contemporâneas do ensino em saúde: reflexões sobre a implantação de um centro de simulação em uma universidade privada. **Rev Bras Pesq Saúde**, v. 15, n. 3, p. 85-90, 2013.
- FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-158, jan./mar. 2015.
- FRANÇA JUNIOR, R. R.; MAKNAMARA, M. (2020). Metodologias ativas como significado transcendental de currículos de formação médica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e219263, 2020.
- GUSSO, G.; LOPES, J. M. C. (Org.). **Tratado de medicina de família e comunidade: princípios, formação e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2021. 2v.
- HYRNCHAK, P.; BATTY, H. *The educational theory basis of team-based learning*. **Med Teacher**, v. 34, p. 796-801, 2012.
- MARQUES, A. P. A. Z. *et al.* A experiência da aplicação da metodologia ativa *Team-Based Learning* aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem. **Anais do CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/271>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, B. L. C. A.; LIMA, S. F.; RODRIGUES, L. S. *Team-Based Learning* como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. Artigos Originais. **Rev. bras. educ. med.**, v. 42, n. 4, Oct.-Dec. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180050>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

REIMSCHISEL, T.; HERRING, A. L.; HUANG, J.; MINOR, T. J. *A systematic review of the published literature on team-based-learning in health professions education*. **Medical Teacher**, v. 39, n. 12, p. 1227-1237, 2017.

TOMMASO, M. C.; RIBEIRO, M. N.; LIMA, M. G. **Metodologias Ativas de Aprendizagem como método de avaliação**: uma proposta inovadora para o *Team-Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Equipes. 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/214605083-Metodologias-ativas-de-aprendizagem-como-metodo-de-avaliacao-uma-proposta-inovadora-para-o-team-based-learning-ou-aprendizagem-baseada-em-equipes.html>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ZGHEIB, N. K.; SIMAAN, J. A.; SABRA, R. *Using team-based learning to teach clinical pharmacology in medical school: student satisfaction and improved performance*. **J Clin Pharmacol.**, v. 51, n. 7, p. 1101-11, 2011.

BIODADOS

Alethéia Woyames

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, onde pesquisa temáticas de Direitos Humanos, Políticas Públicas em perspectiva comparada na América Latina, Educação, Reconhecimento, Cidadania, Democracia, Feminismo, Gênero, Raça e as interseccionalidades. Mestre em Direitos Humanos pelo PPGIDH - UFG. Pós-graduada em Direito e Processo do Trabalho. Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais. Professora universitária no Instituto de Ciências Jurídicas do Centro Universitário Alfredo Nasser. Professora voluntária em cursos comunitários.

Amanda Araújo Papacosta

Pós-graduanda em CNV (Comunicação Não Violenta) e cursando Mediação e Conciliação Judicial e Extrajudicial, além de Direito Sistêmico pelo Instituto de Ensino Centro de Mediadores. Graduada em Direito (2022) pela UNIFAN. Técnico de Auxiliar de necropsia (2020) pelo Instituto Mestre Educacional. Autodidata em LIBRAS.

Ana Paula Rodrigues do Nascimento

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicologia Escolar e Psicodrama Terapêutico. Especialização em andamento em Terapia Sistêmica Individual, Casal e Família. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2001). Atualmente é psicóloga clínica e docente do Centro Universitário Alfredo Nasser no curso de Psicologia.

Anderson Welington Nunes

Acadêmico de Medicina da Universidade de Rio Verde - Aparecida de Goiânia - GO.

Antonio Henrique Rosa

Mestre em Educação. Especialista em História Contemporânea. Pedagogo, Filósofo e Historiador. Pesquisador da historiografia de Pontalina - GO. Professor e Diretor Adjunto de Relações Institucionais na Faculdade Alfredo Nasser de Pontalina.

Augusto Cesar Malta Laudaes Moreira

Médico formado pela Faculdade de Medicina da UNILAGO - União das Faculdades dos Grandes Lagos, São José do Rio Preto - SP (2021), com Especialização em Medicina do Exercício e do Esporte pela Faculdade Verbo Educacional (2023). Integra o Grupo de Pesquisas CNPq “Bioestrutura Experimental e Morfologia”. Tem experiência em Medicina da Família e Comunidade, Clínica Médica, Técnicas Morfológicas, Nanomateriais, bionanotecnologia e suas aplicações em Medicina, Neurociências e Morfologia. Atualmente é médico da Secretaria de Saúde de Goiânia, com atividades na atenção primária de saúde.

Carlos Alberto Vicchiatti

Pós-doutor em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (2007); Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001); Mestre em Educação do Ensino Superior pela Universidade São Francisco (1998); Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986); e, Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2021). É Pró-reitor Acadêmico do Centro Universitário Alfredo Nasser, de Aparecida de Goiânia (GO). É

avaliador de Duplo Perfil (Comunicação Social e Direito) do INEP/MEC a partir de 2022 e desde fevereiro de 2019 é integrante do banco de Avaliadores Especiais de Educação Superior da SERES/MEC. Desde 2014 é avaliador pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e desde 2002 é Avaliador Institucional e de Cursos pelo INEP/MEC. É Consultor do Guia do Estudante, da Editora Abril, para os cursos de Comunicação Social. É Consultor da Folha de São Paulo para o Ranking Universitário da Folha- RUF. É Consultor do Guia da Faculdade - Quero Mais/Estadão. Tem larga experiência em gestão acadêmica em todos os níveis em instituições de ensino superior de pequeno, médio e grande porte.

Carolina Ribeiro Dias

Bacharel em Biomedicina pelo Centro Universitário Alfredo Nasser.

Daniele Lopes Oliveira

Pós-doutora e Doutora em Educação. Mestra em Ecologia e Produção Sustentável. Especialista em Direito Civil e Processo Civil; Direito do Trabalho e Processo do Trabalho; Auditoria e Perícia Ambiental; Docência Superior; Tecnologias e Educação a Distância; e, Metodologias Ativas e Formação Docente. Graduada em Direito, Pedagogia, Ciência Política e História. Possui mais de 23 anos de experiência profissional na área de gestão e 14 anos de experiência no ensino técnico, nos cursos de formação e capacitação profissional. Exerce a docência há 17 anos no Ensino Superior. Tem experiência em cursos preparatórios e em elaboração de provas do ENADE na área do Direito e Meio Ambiente para concursos. Atua na pós-graduação e na elaboração de editais, provas e na equipe de correção em certames de concurso público. Faz parte do grupo de pesquisa do PPGR *Stricto Sensu* em Educação, com atuação na linha de pesquisa: Educação Sociedade e Cultura - LP-ESC. Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR; e, do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Humanismo e Inovação GEPHIN-FAP.

Deizilane da Silva Souza

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (2022) e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2022). Endereço para contato: deizilanesilvasouza1@gmail.com.

Denise Lopes Monteiro

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Tiradentes – UNIT.

Dinalva Carmo de Sá

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (2022) e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2021). Endereço para contato: dinalva.carmo@gmail.com.

Fábio Marques de Almeida

Doutor na área de Oncologia Molecular. MBA em Gestão e Auditoria de Serviços de Saúde em paralelo ao doutorado. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Saúde Estética Facial, Corporal e Capilar Avançadas. Pesquisador na avaliação do Perfil Epidemiológico do Câncer do Colo uterino em Goiânia, por um período de 18 anos. É professor e supervisor do curso de Medicina do Centro Universitário Alfredo Nasser. Atuou como docente no ICB - Faculdade de Medicina e da Biomedicina da Universidade Federal de Goiás.

Flávia Pereira de Araújo

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser.

Gleicy de Sá Santos Gomes

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (2022) e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2022). Endereço para contato: gleicysantos3@gmail.com.

Heloisy Lopes Oliveira

Cursa Física Médica na Universidade Federal de Goiás, com atividades na Liga Acadêmica de Física Médica. Participou da Empresa Junior Gheek Junior Física Aplicada. Também faz parte do grupo de pesquisa em Bioestrutura Experimental e Morfologia da Universidade Federal de Goiás, em parceria com a Universidad La Fronteira e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Humberto César Machado

Pós-doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO (2016). Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO (2013). Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO (2006). Especialista em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2002). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (1996), em Pedagogia pela ISCECAP (2018) e em Letras pela FAFIBE (2019). Membro do Comitê de Ética e Pesquisa e Professor do Centro Universitário Alfredo Nasser - UNIFAN e professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO). Ator, coreógrafo e dançarino de salão. Elemento Credenciado Fator Humano e Prevenção de Acidentes do CENIPA - Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos.

Iza Gabriela Alves Moreira

Acadêmica de Medicina da Universidade de Rio Verde - Aparecida de Goiânia - GO. E-mail: izagabiga@gmail.com.

Janeth Maria Mateus

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (2022); e, Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2022). E-mail: jan-mm@hotmail.com.

João Victor Freitas de Jesus

Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser.

Jordanna Roberta Lima

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Alfredo Nasser - UNIFAN (2022). Pós-graduando em Direito e processo do trabalho, em Processo civil e em Direito contratual e responsabilidade civil, pela Universidade Candido Mendes - UCAM, em parceria com Escola Superior dos Advogados - ESA (2023). Desde 2019, está no setor privado de distribuição de energia elétrica e atualmente como analista de *compliance*. Ademais, integra-se como aluna egressa no núcleo de pesquisa e extensão em direito - NUPEX, pelo Centro Universitário Alfredo Nasser – UNIFAN; e, no grupo de Direitos humanos, Cidadania e Cultura (2023). E-mail: jordannaroberta7@gmail.com.

Juliana Maria Alves Moraes

Acadêmica de Medicina da Universidade de Rio Verde - Aparecida de Goiânia - GO.

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2023). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (2006). Especialista em Docência na Educação à Distância pela Faculdade Alfredo Nasser - UNIFAN (2017). Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1996); Licenciada em Educação Artística, Habilitação em Música, pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2003), em Letras pelo Centro Universitário UniSEB (2011) e em Pedagogia pelo Programa Especial de Formação de Professores - PROFOP da Faculdade Ibra de Brasília - FABRAS (2022). Participante do grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Professora contratada do Centro Universitário Alfredo Nasser - UNIFAN para atuar em cursos de graduação e de especialização, como também Pró-reitora Acadêmica Adjunta desde setembro de 2023.

Lavínia Silva Fonseca

Acadêmica de Medicina da Universidade de Rio Verde - Aparecida de Goiânia - GO.

Leonardo Arantes Bisinotto

Pós-graduado em Procedimentos Avançados em Estética. Graduado em Estética e Cosmética pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010). Docente do Centro Universitário Alfredo Nasser.

Lorena Tôrres de Arruda

Mestra em Direito do Urbanismo, do Ordenamento e do Meio Ambiente pela Universidade de Coimbra (2016). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Goiás (2008). Atualmente é professora convidada da Escola Superior de Advocacia; professora substituta da Universidade Federal de Goiás; e, docente e membro núcleo docente estruturante do Centro Universitário Alfredo Nasser. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: crimes ambientais, alienação parental, direito transfronteiriço, tutela ambiental e danos morais.

Luís Henrique Cavalcante Leles

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2023).

Marcos Cristiano dos Reis

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, em que trabalha com as temáticas Direitos Humanos, Ideologia e Religião no Brasil e Direitos Humanos e Educação. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2013). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2010). Também tem experiência em consultoria técnica para pesquisas qualitativas e quantitativas para pesquisas eleitorais e de opinião; e, na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Religião e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: campo religioso, *habitus*, trânsito religioso, educação e identidade. Desde 2017, é professor de Sociologia Jurídica, Ciência Política e Teoria Geral do Estado no Instituto de Ciências Jurídicas da UNIFAN. E-mail: marcosreis@unifan.edu.br; profmarcosreis@gmail.com.

Matheus Faria Ribeiro Cabral

Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Alfredo Nasser (Unifan) desde 2018. Presidente do Departamento Científico de Medicina Victor Lisita - DCVL e Diretor Científico do Centro Acadêmico de Medicina da Unifan (2019-2021).

Murillo de Sousa Pinto

Mestre em Assistência e Avaliação em Saúde pela Universidade Federal de Goiás (2023). Bacharel em Biomedicina pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2019). Atualmente é professor do Centro Universitário Alfredo Nasser e auxiliar de coordenação do Centro Universitário Alfredo Nasser. Tem experiência na área de Genética, com ênfase em Mutagênese, atuando principalmente nos seguintes temas: mutagênese, genotoxicidade, covid-19, genética e educação em saúde.

Paulo César Moreira

Doutor em Ciência Animal pela Universidade Federal de Minas Gerais; Mestre em Clínica Médica pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Universidade Federal de Goiás (graduação e pós-graduação). Editor da Revista Estudos Ciência e Vida; Editor Científico da Revista Coletânea de Biologia e suas Tecnologias; integrante do Corpo Editorial da Revista Brasileira de Ensino Médico - RBEM, Revista Brasileira de Saúde e Produção Animal, Revista Ciência Animal Brasileira, Revista Brasileira de Morfologia e Thoreauvia. Tem experiência na área de Morfologia e Fisiologia, com ênfase em Neurociência Básica Clínica, Anatomia e Fisiologia Humana e Comparada. Ministra disciplina Neurociência e Educação para cursos de Pós-graduação, e Neurociência e Educação, Neuroanatomia e Anatomia Humana para cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia da UFG. Membro titular do NDE do curso de Medicina da UFG, Chefe do Departamento de Morfologia do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Integrante do Banco de Avaliadores do BASis-SINAES-MEC, de cursos de graduação (presenciais e EaD), cursos superiores de tecnologia, Avaliador Institucional e do CONAES - Sistema ARCU-SUL. É líder do Grupo de Pesquisas CNPq “Bioestrutura Experimental e Morfologia”.

Pollyana Pereira Romeiro de Sousa

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2022).

Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO (2010). Especialista em Métodos e Técnicas de ensino. MBA em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Alfredo Nasser. Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000). Atualmente, é coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Alfredo Nasser, bem como ministra aulas no referido curso nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV; Didática, Educação de Jovens e Adultos; Currículos e Programas; Organização do Trabalho Pedagógico. Atua como professora em cursos de pós-graduação nas disciplinas de Docência Universitária; Metodologia no trabalho científico; Docência no Ensino Superior, Planejamento no Ensino Superior; Fundamentos da Pesquisa em Docência e outras. Tutora presencial em EaD. Coordenadora pedagógica dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Neuropsicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado; Docência no Ensino Superior; Alfabetização e letramento. Avaliadora de credenciamento e reconhecimentos institucionais do INEP/MEC e tem experiência em outras vertentes da regulação e avaliação do Ensino Superior. Participa do Programa CAPES - Residência Pedagógica como Coordenadora Institucional.

Sabrina Fonseca Ingênilo Moreira Dantas

Doutora em Medicina Tropical (Universidade Federal de Goiás). Mestre em Biologia (Universidade Federal de Goiás). Especialista em Saúde Estética (Faculdade Arthur Thomas). Bacharel em Biomedicina (Universidade Católica de Goiás). Docente do Centro Universitário Alfredo Nasser.

Sarah Gonçalves Barros

Mestra em Educação pela Universidade Lusófona do Porto – Portugal. É pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Docência do Ensino a Distância (EaD) e Psicanálise, MBA em Ciências da Educação. Bacharel em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Docente do Centro Universitário Alfredo Nasser (disciplinas de Economia Política, Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Inclusão, Ações Neuropsicopedagógicas, Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas e Cidadania), Orientadora do Projeto de Residência Pedagógica da CAPES.

Stephânia de Oliveira Laudares Moreira

Médica formada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Pediatra formada pelo Hospital Materno Infantil de Goiânia (HMI) e Especialista em Pediatria pela Sociedade Brasileira de Pediatria/Associação Médica Brasileira; Pós-graduada (*lato sensu*) em Docência do Ensino Superior. Supervisora do Internato Médico do Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN); Preceptora em Pediatria do curso de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Diarista do Alojamento Conjunto do Hospital Materno Infantil de Goiânia; Possui curso Early Nutrition Specialist, na Ludwig-Maximilians - Universität München. Proficiente em inglês na Bell International, UK, e First Certificate English (FCE), de Cambridge University, London, UK. Instrutora do Pediatric Advanced Life Support – PALS.

Sylvana Sacchetim

Médica. Docente. Tutora do curso de Medicina do Centro Universitário Alfredo Nasser (Unifan). E-mail: sulsacchetim@gmail.com.

Valdimar de Araújo Santana

Acadêmico de Medicina da Universidade de Rio Verde - Aparecida de Goiânia - GO.

Valéria Pereira Silva Coelho

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (2022) e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (2022). E-mail: valeria08coelho@gmail.com.

Vicente Pereira de Carvalho Neto

Acadêmico de Medicina da Universidade de Rio Verde - Aparecida de Goiânia - GO.

Victória Elias de Freitas Honorato

Acadêmica de Medicina da Universidade de Rio Verde - Aparecida de Goiânia - GO.