



CENTRO UNIVERSITÁRIO ICESP DE BRASÍLIA

III SIMPÓSIO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO CENTRO-OESTE

ANAIS DO EVENTO

Vol. 1, Num. 3, 2018

Luziânia – Goiás

Dezembro de 2018



TÂNIA MARIA DE FREITAS ROSSI

**III SIMPÓSIO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA
REGIÃO CENTRO-OESTE**

Volume 1, Número 3 , 2018

Corpo Editorial

Prof^ª. Ma. Carla Queiroz de Paula

Prof. Me. Victor Gomes de Paula

Prof^ª Dr^a Tânia Rossi

Prof^ª Ma. Edney Gomes Raminho

Prof^ª Ma. Giselda Benedita Jordão de Carvalho

Prof^ª Ma. Sonia Regina Basili Amoroso

Autor Corporativo/Editora Responsável

Prof^ª Dr^a Tânia Maria de Freitas Rossi

Centro Universitário ICESP de Brasília

QS 05 Rua 300 Lote 01
Areal – Águas Claras
CEP – 71961-540
Telefone – 61 3035-9500

Volume 1, Número 3 , 2018

Dezembro de 2018



Editorial

O III Simpósio sobre Educação Inclusiva da Região Centro-Oeste - III SEICO, realizado de 7 a 9 de novembro de 2018, no Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste, em Luziânia, Goiás, apresentou, orientado pelo eixo temático **Novas Perspectivas Tecnológicas: Saúde, Educação e Inclusão**, um programa aliciente de trabalhos, algumas respostas, mas, principalmente, um conjunto de indagações acerca das interfaces de vários campos de saberes na imbricação de teoria com a prática na formação universitária e no atendimento aos desafios sociais.

No cenário político e acadêmico contemporâneo, tem se mostrado imperativo tematizar limites e possibilidades das novas perspectivas tecnológicas sobre o acesso efetivo e eficiente às políticas de Saúde e de Educação de qualidade, considerando que a Inclusão Social, na sociedade do conhecimento e da informação, incita que se indague e tematize os direitos básicos do cidadão e a efetiva promoção da igualdade e da equidade social.

Profissionais da Educação e da Saúde, pesquisadores, estudantes de Graduação e Pós-Graduação acolheram o chamado do III SEICO e, em um encontro fecundo, realizado no Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste – UNIDESC, em parceria com o Centro Universitário ICESP de Brasília – UNICESP, oportunizaram o diálogo, o entendimento e a proposição de alianças entre os participantes, instituindo e fortalecendo redes de intercâmbio, discussão, estudos, iniciativas e práticas pró-inclusão social.

Que os trabalhos apresentados durante o Evento e compilados nestes Anais inspirem alternativas originais e profícuas de abordagem ao tema, seja na investigação científica, na extensão, seja na proposição de iniciativas da sociedade civil e política, rumo à superação da exclusão social.

Comissão Organizadora

Profa. Ma[©] Carla Queiroz de Paula

Prof. M.e. Victor Gomes de Paula

Prof^a Dr^a Tânia Rossi

Ma. Edney Gomes Raminho

Ma. Giselda Benedita Jordão de Carvalho

Ma. Sonia Regina Basili Amoroso

Luziânia, 9 de novembro de 2018.



SUMÁRIO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMO COMO UMA PERSPECTIVA DE ACESSIBILIDADE SOCIAL.	
Adriano Rosa da Silva, Marcelle Rossi de Mello Brandão, Ana Carolina Gouvêa Dantas Motta, Felipe Dutra Asensi, Carla de Fátima Nascimento Queiroz de Paula -----	03
2. O DIREITO DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO MORAL	
Cristiana Amorim de Souza, Tânia Maria de Freitas Rossi -----	18
3. SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	
Midiã de Itanhém Fernandes Martins, Helen Fonseca de Souza da Costa Vale -----	34
4. INTERACIONISMO SIMBÓLICO E GÊNERO	
Ariane Kally Brandão de Oliveira, Tânia Maria de Freitas Rossi -----	47
5. POR UMA ENGENHARIA CIVIL PÚBLICA EFETIVA	
Nilo Silvio Costa Serpa -----	60
6. SEXTA DE ARTE: UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIA ARTÍSTICA NO ESPAÇO ACADÊMICO	
Marta Mencarini Guimarães -----	69
7. GRUPO TERAPÊUTICO: A INCLUSÃO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	
Sônia Regina Basili Amoroso -----	77



EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMO COMO UMA PERSPECTIVA DE ACESSIBILIDADE SOCIAL

Adriano Rosa da Silva¹

Marcelle Rossi de Mello Brandão²

Ana Carolina Gouvêa Dantas Motta³

Felipe Dutra Asensi⁴

Carla de Fátima Nascimento Queiroz de Paula⁵

Eixo Temático: Inclusão e Diversidade.

Agência Financiadora: não contou com financiamento.

RESUMO

Refletir sobre o cenário educacional brasileiro à luz da perspectiva da diversidade, da diferença e do multiculturalismo justifica-se pela realidade presente na escola, na qual tais questões são constantes, mas pouco exploradas criticamente. Incorporar esses temas à reflexão contribui para interpretação e transformação da realidade complexa e em contínua mudança. Para tanto é necessária a construção de sujeitos sociais com autonomia e que possam buscar oportunidades de acessibilidade, representatividade e inclusão social. O artigo é fruto de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, ancorada na análise de discurso, cuja fonte foi o discurso de alguns educadores e sociólogos que tiveram como objeto de análise o papel da educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Acessibilidade. Diversidade. Diferença. Multiculturalismo.

¹ Doutor em Educação Física na Universidade Gama Filho (UGF), coordenador e professor do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho para Qualidade do Ambiente Construído da Universidade Santa Úrsula. E-mail: 66.rosa@gmail.com

² Mestre em Engenharia de Produção na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho para Qualidade do Ambiente Construído da Universidade Santa Úrsula. E-mail: marcellebrandao@gmail.com

³ Doutora em Engenharia de Produção na COPPE/Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho para Qualidade do Ambiente Construído da Universidade Santa Úrsula. E-mail: anacarolinadegouvea@gmail.com

⁴ Doutor em Sociologia no IESP/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, professor do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho para Qualidade do Ambiente Construído da Universidade Santa Úrsula. E-mail: felipedml@yahoo.com.br

⁵ Mestranda em Gestão do Trabalho pela Universidade Santa Úrsula (USU), professora no Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC). E-mail: carla.queirozdepaula@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar a realidade contemporânea brasileira, suas solicitações, expectativas e necessidades impõe uma reflexão acerca da importância crescente que a educação tem e/ou deveria ter para construção, manutenção e transformação da sociedade, especificamente, ao nos percebermos como uma sociedade do conhecimento e da informação.

A educação deve ser compreendida como um processo complexo de construção e disseminação de valores que possibilita a elaboração de identidades e representações, individuais e coletivas, estando relacionada ao compromisso com a promoção da cidadania, o que implica, *sine qua non*, no reconhecimento da diversidade, portanto, da diferença.

O que nos leva a perguntar como nossa sociedade tem trabalhado a inserção da diversidade, da diferença e do multiculturalismo no contexto da educação? Como desdobramento desta problemática cabe refletir sob que estratégia precisamos desenvolver na educação para inserir de forma significativa, no contexto da prática de ensino, tais questões. Nosso objetivo é contribuir para tornar mais qualitativo o papel da educação para que ela possa ser, não só no discurso, mas na prática, uma ferramenta de acessibilidade e inclusão social. Buscar por acessibilidade é lutar pela equidade de oportunidades, condição básica para que aconteça a inclusão.

Nossa reflexão inicia-se com o reconhecimento da educação como um processo de formação do indivíduo para a vida em coletividade, o que implica na assimilação de valores pré-estabelecidos que permitem a solidariedade do grupo e sua perpetuação. Logo, importa observar qual o papel da educação, qual a sua relação com a sociedade e com a cultura.

Nesta perspectiva é relevante compreender de que forma a diversidade, a diferença e o multiculturalismo tem se apresentado ou não nas reflexões sobre a educação brasileira contemporânea. Como tais fatores corroboram para a valorização e o reconhecimento das especificidades do universo simbólico dos alunos e sua acessibilidade a sociedade? Como os profissionais de educação percebem e trabalham com estas questões em sua prática pedagógica para possibilitar a permanência do aluno no processo educacional e, de fato, fazê-lo inclusivo, possibilitando acessibilidade social?

Ponderamos que refletir sobre o cenário educacional à luz da perspectiva da diversidade, da diferença e do multiculturalismo justifica-se pela realidade presente na escola, na qual tais questões são constantes, mas ao mesmo tempo, pouco exploradas criticamente. Incorporar estes temas à reflexão contribui para interpretação e transformação de uma

realidade complexa e em contínua transformação. Para tanto, é necessária a construção de sujeitos sociais com autonomia e que possam buscar oportunidades de representatividade e inclusão social. Um primeiro caminho parece-nos ser o de apontar para as dificuldades no reconhecimento e valorização desta pluralidade que geram obstáculos à acessibilidade social.

O artigo é fruto de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, cuja fonte foi o discurso de alguns educadores e sociólogos que tiveram como objeto de análise a educação. Seus trabalhos foram selecionados a partir da sua legitimidade no campo. As interpretações tiveram como subsídio teórico a análise de discurso, visto que o objetivo foi investigar o sentido e o significado atribuído por eles ao papel da educação e que foi reapropriado por nós para construção de uma reflexão acerca da importância da acessibilidade, diversidade, diferença e multiculturalismo para perspectiva de uma educação inclusiva.

A análise de discurso possibilita-nos captar a expressão da relação entre o homem e o meio, natural e social, observar as permanências e continuidades, deslocamentos e transformações do homem na construção da sua realidade. Como eledá sentido, constrói, justifica e explica esta realidade. Assim, é importante considerar o sujeito que fala e o contexto em que se produz esta fala, pois neste cenário podemos identificar a formação discursiva do ator, suas referências e os discursos dos quais se apropria para validar e explicitar o seu próprio discurso.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A educação é o instrumento que nos permite a construção do ser social, dotando-nos de valores e de consciência. Logo, devemos entendê-la como uma ferramenta que forma e “desforma” nossos modos de ver, a lente pela qual percebemos o mundo, a realidade, que uma vez construída se torna objetivação e parece nos superar, rompendo com a lógica existente entre matéria-prima e ator. Institucionalizada e formalizada simbolicamente a construção da realidade passa a definir o homem e, muitas vezes, impedindo-o de perceber quem a constrói.

Elaborada a partir de ideias e de ações a educação é a chave que nos permite compreender e nos apossar desta dialética realidade, para fazer dela um processo de desconstrução, construção e reconstrução. Em nossa vivência ela cria a oportunidade de desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre o que determinamos como realidade e sobre o modo como ela nos cerca.

Nossa vivência faz-se por meio da necessidade de um aprendizado de técnicas de interação com o meio natural e social, possibilitando-nos sobrevivência e organização. Seja este processo compreendido como produzido pela própria vida em si, isto é, a vida ensina, seja recortada como uma esfera particular, uma instituição específica como a escola. O fato é que nos fazemos como indivíduo social a partir da educação e no mundo contemporâneo, especialmente, pela escola.

Logo, sua dimensão social é um dos mais importantes sentidos pelo qual a mesma pode e deve ser compreendida. Ela existe como fruto e expressão do contexto espacial e temporal em que está inserida e atende a partir deste princípio às necessidades e vontades humanas, a cultura a que corresponde.

Através da educação a sociedade, a cada geração, deve empenhar-se no processo de elaboração deste ser social, transformando a criança, tida como um vir a ser, em um ser de fato. O que deveria ser no sentido amplo, como partícipe do processo de construção, que lhe permite ser cidadão (DURKHEIM, 2013; IANNI, 1982).

Reapropriando-nos da ideia lockeana da tábula rasa observamos que, geração a geração, a sociedade encontra-se diante da necessidade de renovar e refazer as condições essenciais de sua própria existência e o faz mediante a educação. Assim, novos tempos solicitam novas formações e a superação de algumas características que podem vir a representar obstáculos, tornando constante o diálogo entre as gerações e a importância da ferramenta educação para consolidação da solidariedade social (PENSADORES, 1997).

Torna-se imprescindível formar nas novas consciências os preceitos necessários à sociedade e, ao mesmo tempo, corresponder as suas expectativas, dando-lhes oportunidades de refletir sobre sua realidade e potencialmente transformá-la, a medida que a realidade também se refaz continuamente. A educação deve incentivar a participação dos indivíduos em sua realidade, contribuindo para a formação e o desenvolvimento de uma consciência autônoma, dando-lhe a possibilidade efetiva de se constituir como um cidadão e de se orientar no mapa cultural em que foi moldado.

Visto isto, dois fatos emergem como significativos. Primeiro, a educação precisa contemplar as necessidades e as diferenças existentes entre os grupos sociais, segundo e, ao mesmo tempo, deverá forjar certo número de sentimentos e de práticas comuns aos membros da sociedade. Indistintamente deve atravessar as classes e as categorias sociais a que pertença, forjando elementos unificadores, ideias para formação do indivíduo e que são necessárias

cultivar para integrar o mesmo às exigências da coletividade, sem entretanto, tolher a expressão da individualidade.

Assim, a educação estabelece os vínculos entre o ser individual e o ser coletivo, mediante trabalho físico e mental, no qual o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço, mas que não se realiza de forma isolada e, sim, na construção de valores e sentimentos que organizem e assegurem a sociedade. Tal esforço faz da educação um instrumento estruturante da vida social, principalmente a partir da Renascença, onde presenciáramos um processo constante de transformações que levariam a educação, de restrita a poucos (elites e clero), a uma educação voltada a universalização, especialização e de responsabilidade do Estado.

Interpretar o papel social da educação exige a observação histórica dos tratados educacionais que demonstram uma preocupação crescente com a formalização e organização de métodos para atuação no cenário da educação. Visto que como expressão do mapa cultural, a educação, representa um campo de disputas pela legitimidade de discursos e de conhecimento, modos de pensar, sentir e acreditar.

EDUCAÇÃO E CULTURA: DIVERSIDADE E DIFERENÇA

A educação é uma forma de ordenamento do mundo. São ações, reflexões e práticas que assumem características específicas ao longo do tempo, estando relacionada ao desenvolvimento e reorganização do mundo produtivo, religioso, cultural e normativo. Enquanto ato pedagógico deve ser tratado como um constante exercício de conhecer e de construção da informação, uma prática entendida como troca de conhecimento sobre a realidade, um diálogo entre velhas e novas formas de vê-la, uma redescoberta. Embates constantes entre opiniões, que ora se distanciam, ora se aproximam, dependendo do contexto e da interpretação, mas que envolvem o indivíduo, que é o sujeito a ser formado e que representa parcela da sociedade, que por ser ampla, abarca em seu interior fragmentações e diversidades.

A educação não se realiza liberta de uma ordem moral e valorativa envolta que está por definições e padronizações. Na verdade, demonstra que todo processo pedagógico resulta da escolha de normas que se estabelecem em uma relação histórica, temporal e espacialmente demarcada. Assim, a educação tem que ser compreendida como fruto das circunstâncias da época, de suas liberdades e limitações, dos estímulos e barreiras que a cultura propicia, de

interesses em disputa, muitas vezes, contraditórios, antagônicos, mas complementares. Contudo, como no diz Gramsci (1968), nunca como uma instância meramente reprodutiva. Por ser forjada em um quadro de múltiplas perspectivas, a educação incorpora interesses, às vezes, divergentes, desempenhando papéis que a levam tanto a justificação e defesa de interesses vigentes, quanto a sua crítica e contestação. Ou seja, mesmo em um quadro de controle, como expressa Gramsci, é possível a construção de uma interpretação e apreensão da educação como uma esfera não reprodutiva. Afinal, se não fosse assim, como ou de onde surgiriam os contestadores e transformadores?

Apenas pela perspectiva da construção de uma consciência crítica, do empoderamento de seu conhecimento e de sua cultura, é possível entender como o indivíduo consegue se libertar e se tornar sujeito e cidadão, formar-se para a vida em sociedade, contrapor seus valores, sua cultura a cultura estabelecida na instituição escola. Para Hannah Arendt (1979) a escola é o elemento de transição da família para o mundo, a instância de introdução da criança no mundo.

Como nos diz Elias (1994), à medida que o processo civilizador se amplia, aumentam as exigências e necessidades do domínio de “boas maneiras”, o domínio da linguagem, o domínio sobre a natureza, a natureza humana, de métodos específicos para criar esses bons costumes, o aprendizado dos hábitos e da formação do ser de acordo com as exigências de seu tempo. Assim, na educação passa a existir uma contraposição e disputa de valores entre um conhecimento dito padrão, definido pela maioria (no sentido qualitativo) da sociedade e os valores e interesses da minoria, representativos da diversidade e diferença.

Partindo deste pressuposto vemos que as reflexões que os educadores elaboram ocorrem em um mundo em movimento, em um processo de interação crescente e na qual a educação é recontextualizada pela existência de interesses culturais múltiplos, que criam unidades e fragmentações, capazes de organizar questionamentos crescentes sobre o mundo e sobre a ordem social estabelecida. Tal movimento transforma a educação em um instrumento valioso de definição e compreensão da realidade e por isso, necessita de método, de uma rotina, uma regularidade para instituir o seu caráter formativo. Eis que o processo pedagógico em sua prática enseja a reflexão e a imaginação, o ato criativo que nos leva a romper com visões pré-estabelecidas, permitindo assumir como lógica o fato da educação ser um ato contínuo, que deve suscitar e possibilitar o fazer e refazer da consciência, sem tornar natural um determinado modo de fazer e pensar, como se o mesmo fosse verdade absoluta. Neste

sentido o ato pedagógico não deveria se furtar a englobar a diversidade e a diferença, sendo oportuno assumi-lo como um ato dialético que significa fazer e desfazer os modos de ver.

Logo, a ação pedagógica deve se constituir em um diálogo profícuo de ideias pautando-se na construção de uma reflexão estabelecida entre a teoria e prática, aspectos indissolúveis da mesma realidade, que se instituem como uma ordem moral que formaliza o mundo em que nos encontramos e experimentamos, abrindo possibilidades para sua aceitação ou negação, para elaboração de estigmas e discriminações.

Transformando e/ou reproduzindo educar significa organizar o mundo, dotá-lo de sentido, cultivar, exercitar, disciplinar o ser, para que ele aprenda a aprender e aprenda a fazer, a agir, adequando suas expectativas à natureza e aos demais indivíduos. Mas como fazê-lo? Como cumprir o propósito da educação que é seu caráter formativo, a construção de referenciais e padrões e, ao mesmo tempo, estabelecer como princípio a aceitação da diversidade? Como instrumentalizá-la no ao pedagógico?

Em seu percurso a educação teve como objetivo expandir um conjunto de saberes que permitiram a proliferação de objetos, abordagens, metodologias, definições diversificadas sobre a natureza humana. A obtenção do conhecimento significa a conjugação e ampliação do esforço intelectual à um domínio sobre o corpo, o tempo e a ordem natural.⁶ Fato que corrobora para construção de nossa autonomia e cidadania, não só de direito, mas, principalmente, de fato.

O homem, ao se relacionar com a natureza, estabelece mecanismos de autorreflexão, isto é, ao produzir os objetos, produz-se como ser, o que Marx (1988) denominava de uma segunda natureza, a produção de si e do que o cerca. Ao transformar a realidade, transforma-se, elaborando sua individualidade em um ser de corpo e mente que interage nas relações sociais. A experimentação, portanto, nos sensibiliza para descoberta de nossa relação para com as coisas (objetos), para com a natureza e para conosco e esse processo ocorre de modo sistemático, classificando, ordenando e dando sentido e significado a realidade. Como nos diria Geertz (1989), uma complexa teia de significados que pode ser traduzida e lida como um texto, a partir das especificidades e localizações de cada cultura.

A incorporação da vivência a prática pedagógica exige e permite perceber nossa localização social nos dotando de sentido e significação, o que possibilita consolidá-la e/ou transformá-la, como dizia Paulo Freire (1997), à medida em que aprendemos a aprender e a

⁶ O processo educativo passa a envolver uma concepção do homem como um todo, integrado em sua dimensão física e mental. O desenvolvimento da educação deve ser integral.

fazer. Tal prática nos possibilita observar na educação e na escola, o que nos fala Hannah Arendt (1979), sobre o fato de não se poder educar o indivíduo sem ao mesmo tempo ensinar, pois uma educação sem aprendizagem é vazia e acaba por degenerar com muita facilidade em retórica moral e emocional.

A formação do indivíduo se estabelece, portanto, em uma rede de significados e experimentações compartilhadas com outros indivíduos, dentro de um universo simbólico, o que nos faz perceber que a realização da autonomia e cidadania só é possível a partir do reconhecimento e da aceitação das necessidades requeridas pelos grupos sociais, a partir da valorização e do desdobramento da percepção de que o indivíduo tende a agir à medida que aprende a conhecer o contexto em que está inserido, suas origens e as condições de que depende, sua acessibilidade define-se por esta peculiaridade.

A possibilidade do desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo passa pelo conhecimento e respeito dos valores e práticas culturais, o que exige senso reflexivo e a relativização da normatividade da vida social. Logo, a ideia de que o indivíduo é co-partícipe do processo de aprendizagem e de atuação social, implica na desconstrução e reconstrução constantes dos modos de ver e definir a realidade. Os interesses e as expectativas que o orientam e motivam devem partir de uma ação e relação que o torne ativo na construção de sua própria história e de seu grupo.

A transmissão e reelaboração do conhecimento implica em uma prática contínua de alteridade, na qual tentamos transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, buscando exercitar a relativização cultural, como afirmava Velho (2004). Num sentido mais político, isto pode significar a ampliação e fortalecimento da democracia. Portanto, para além da dimensão individual da prática pedagógica, o aprimoramento de uma certa *virtú* democrática torna-se elemento fundante da autonomia e emancipação do sujeito.

EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO

Considerando a educação como práxis não podemos perder a percepção de que ela está inserida em um contexto cultural e que representa uma ferramenta fundamental para construção do ser social em nós. A vida em sociedade se faz mediante a construção, internalização e valorização de normas, que representam uma escolha. A educação é um instrumento construtor de visões homogeneizadoras, exercendo papel importante no controle social e estabelecendo o que pode e o que não pode ser valorizado, incorporando este ideal em

seus conteúdos e métodos. Por conseguinte, um primeiro papel da educação é o de manutenção da realidade social.

Tomando a cultura como uma lente que nos fornece a leitura do universo, dando-nos orientações sobre o que sentir, pensar e agir, definindo modos de ser, compreendemos que a educação tem como prioridade corroborar para construção e sedimentação dessa lente, criando para nós a código específico para navegarmos no mapa que recebemos. Sendo a cultura transmissível geração a geração, ela tanto perpetua como modifica os códigos existentes na sociedade, estabelecendo os parâmetros da lente que poderemos utilizar para enxergar, compreender e interpretar o universo simbólico que nos cerca. O que abre possibilidades para construção do segundo papel social da educação, o de transformação.

Não é de hoje a necessidade da educação em tratar as diferenças e a diversidade. Contudo, tendemos a acreditar que nenhum outro contexto, como a contemporaneidade, teve que lidar com as exigências desta pluralidade e suas influências. A diversidade das formas de ser que atualmente tornam-se conhecidas, em nossa sociedade do conhecimento e da informação, impactou na mesma amplitude os códigos existentes nos mais diversos sistemas e estruturas sociais, tanto interna quanto externamente. O fortalecimento de demandas multiculturais em sociedades específicas e no globo como um todo, tem trazido a necessidade de reflexão para diversos campos da atuação humana, seja pela abertura de novas perspectivas de comportamentos e interpretações da realidade, seja pelo recrudescimento dos antigos modos de interpretação que tem acirrado os estigmas e preconceitos.

Sendo a escola um espaço institucional com função específica, que é a de formar indivíduos sociais e ao mesmo tempo um local de cruzamento de culturas distintas, originadas pelas diferenças de classe, gênero, “raça”, gosto, e tendo a sociedade que elaborar normas e princípios de conduta que expressam formas específicas de leitura e compreensão da realidade, definindo um conjunto de expectativas consensuais, como gerir as tensões e os conflitos deste espaço social específico e como trabalhar com a internalização e afirmação de normas validadoras de comportamentos, em um cenário fluído e complexo? Como trabalhar a mediação destas influências diversas? Como colocar neste cenário escolar a relação entre o “eu” e o “outro”, particularmente, em um contexto histórico que privilegiou, por muito tempo, a exclusão e discriminação do outro?

Esta dificuldade se intensifica em uma sociedade que tem como expertise minimizar as diferenças e diversidades, buscando operar um jeitinho para consolidar uma perspectiva de igualdade que existe mais no discurso que na prática. Característica de uma sociedade de

mediação, como afirma Da Matta (1984). Neste sentido, algumas visões estabelecidas acerca de nossa sociedade podem nos guiar para percepção desta problemática, como nos afirma Da Matta (1984) e Candau (2011).

A primeira visão é a de que nossa sociedade conseguiu realizar uma ampla integração entre os mais diferentes povos que o formaram, neste sentido a perspectiva multicultural dá ênfase a concepção de igualdade e aceitação entre o “eu” e o “outro” e não percebe como conflituosa as distorções existentes entre os mesmos. Uma segunda trabalha com a ideia de oposição entre o “eu” e o “outro” e estabelece justamente a perspectiva do conflito, oposição e necessidade de construção e valorização de espaços próprios ou específicos para os “outros”, muitas vezes como política de afirmação, mas que podem gerar segregações e rupturas. A terceira aposta na possibilidade de uma redefinição desta relação “eu” e “outro” mediante o reconhecimento das lógicas e racionalidades específicas, instituindo o caminho do diálogo, marcado por tensões e conflitos, mas rico pela alternativa de realização de trocas e revisões nos respectivos universos simbólicos, que pode caminhar para aceitação das diferenças e de uma relativização na construção de um cenário intercultural, sem induzir a um reducionismo ou a aculturações. Mas um exercício constante de compreensão e conhecimento do outro, o que implica buscar de interpretar e conhecer si mesmo.

Assim nos parece relevante investir na compreensão destas visões para construção de uma estratégia para orientar a prática de ensino dos profissionais de educação, de forma a gerar uma perspectiva de trabalho que produza o reconhecimento e a valorização do multiculturalismo e permita a transformação não só de sua prática de ensino, mas principalmente, das suas interpretações acerca dos papéis dos sujeitos na construção do conhecimento, postulando novas formas de se estabelecer a relação entre professor-aluno e a teoria e a prática.

A diversidade e a diferença são inerentes ao processo social e, necessariamente ao processo educacional, e não são, na verdade, questões novas. O que há de novo, é que a realidade social se transformou e, hoje, estas questões, que sempre deveriam ter sido valorizadas, são pontuais e importantes para compreensão e desenvolvimento de projetos educacionais para que possam gerar autonomia aos sujeitos, dando-lhes competência e habilidades para enfrentarem as necessidades e expectativas do mundo contemporâneo. Para que sintam representados nele e possam fazer da educação uma ferramenta de interpretação que os auxilie a participar da construção de sua realidade, como nos diz Luckmann e Berger (1997), promovendo sua acessibilidade e sua inclusão. Portanto, investigar como explorar esta

questão em sala de aula, desenvolver e construir referenciais metodológicos que a valorizem no processo educacional são objetivos que devemos perseguir.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÍSIO TEIXEIRA, FLORESTAN FERNANDES E PAULO FREIRE

Postulamos que a educação brasileira é marcada mais pelas rupturas e menos pela continuidade, talvez como uma característica de nossa cultura, não estabelecemos laços entre alternativas, ao invés do diálogo apostamos em superações sem continuidades. É como se apenas uma das muitas propostas soubesse o caminho e a solução indicada para nossas necessidades. O processo de industrialização, o crescimento demográfico e o crescimento urbano, potencializaram as discussões e estes saltos abruptos, buscando saltar etapas e chegar mais rapidamente ao desenvolvimento.

Nos discursos dos educadores nacionais⁷ vemos a defesa constante de uma escola voltada às novas condições de vida, uma educação que permitisse a construção de um novo homem, “capaz e produtivo”, que pela educação construísse sua acessibilidade e inclusão social. Não é, portanto, estranho, encontrarmos em Anísio Teixeira um discurso que imprimia críticas a uma escola de caráter humanista, interpretada como um modelo que valorizava e favorecia a memorização e a repetição. Sua argumentação valorizava novas funções para a educação. Não se restringiria à instrução simplesmente, repassar informações e verdades, mais criar no aluno a capacidade de refletir sobre o conhecimento, buscando a possibilidade de compreensão e interpretação do que era ensinado. Pregava a construção de uma escola voltada para a realidade em transformação e dedicada a inserção em um novo modelo de vida, urbano e industrial e, que necessitava formar um novo indivíduo. Lutava-se pela construção de uma escola de acesso para todos e de responsabilidade do Estado, até porque era necessário educar, formar e preparar, para o futuro e esta função cabia ao Estado.

O aluno deveria no seu processo de aprendizado ser incentivado a pensar e a julgar por si mesmo, a forjar sua autonomia. Deveria postular sua cidadania, mas isto implicava na elaboração de contradições, visto que se pretendia um modelo de desenvolvimento único, de uma concepção de nação homogeneizante, que não abria possibilidades reais para o discurso objetivo de reconhecimento da diversidade e diferença do país (PINSKY, 2007).

⁷ Os educadores abordados são Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire. Existem vários outros nomes importantes na educação brasileira, mas estes se destacam não só pela influência e obras significativas, mas principalmente por serem nomes importantes para incorporação do que vem se denominar teoria crítica da educação.

Portanto, o ato de reflexão deveria ser compreendido como o ato no qual as crianças compartilham experiências e aprendem sentidos e habilidades para responder aos desafios exigidos pela sociedade. Habilidades para exercícios de competência. A abordagem da educação neste sentido converte-a no instrumento para construção do respeito pelas características individuais de cada cidadão, estabelecendo a necessidade de percebê-lo inseridos no seu grupo social, no seu contexto cultural, como ser único e, ao mesmo tempo, como sujeito integrante e participativo do todo a ser construído, que é a coletividade, sociedade.

Na continuidade da luta pela democratização da educação e pelo aumento de seu acesso, Florestan Fernandes (1977), defendia uma educação que fosse participativa e estimulante à formação de uma consciência libertadora, servindo de instrumento de transformação e emancipação. A educação deveria ser o cenário de construção de um conhecimento que envolvesse a participação intensa de professores e alunos rompendo com a visão de que estes deveriam ser meros transmissores e receptores de conhecimento, respectivamente. A educação deveria ser capaz de gerar reflexão, fazer e desfazer as hierarquizações, as práticas de servidão e o autoritarismo. Esta nova educação teria que conjugar a necessidade básica da educação, o aumento da escolaridade da população e a necessidade da profissionalização, transformando-se em um instrumento para emancipação e conscientização da população e da classe trabalhadora. Para Florestan Fernandes (1977), a educação deveria estar comprometida com a mudança social e com a perspectiva de combate a dominação e alienação ocasionada pelo modelo produtivo capitalista.

Fortalecendo as posições defendidas pelos demais, Freire(1997), irá pregar a necessidade de uma pedagogia da autonomia, isto é, a necessidade de conscientização do aluno, especialmente, dos pertencentes às camadas menos favorecidas, permitindo através da educação, a compreensão do significado de sua situação, para que, cômico de sua realidade pudesse agir em prol da sua libertação. Em Freire(1977) será retomada a crítica ao papel de transmissão, reprodução e memorização da educação, cabendo a mesma ensinar e estimular a criação e produção do conhecimento. Freire(1997) pretendia fazer do ato pedagógico um processo de observação, reflexão e transformação da realidade, instituindo uma “educação libertadora” e conseqüentemente, inclusiva.

Segundo Freire(1977), o conhecimento e a transformação são exigências recíprocas e implicam na construção de um processo educacional contextualizado do mundo, sendo

necessário buscar a consciência sobre o ser, o estar e o agir no mundo. O que nos permite pensar a inserção da diferença e da diversidade e a valorização do multiculturalismo.

Para a realização desta tarefa de transformação a construção e disseminação da reflexão crítica e valorização da cultura dos indivíduos, de seus conhecimentos e participação.

É necessário que o educador perceba-se como um sujeito de transformação a quem cabe o exercício e o papel de formador, sendo o mediador no processo de construção do conhecimento e da interpretação da realidade. Sinalizando diretrizes que possibilitem a percepção e a transposição de percepções sobre o mundo, potencializando a consciência sobre a realidade, que se constrói com outros sujeitos. Aprender a aprender, ensinando e fomentando a reflexão no próprio ato de aprender.

A partir da educação busca-se elaborar um contexto relacional no qual os agentes envolvidos percebam-se como sujeitos da construção do conhecimento e da informação, criando perspectivas para conquista do status de cidadão, que implica em uma participação integral na comunidade. Questão relevante quando pensamos em uma sociedade complexa, multifacetada e multicultural, com uma economia especializada e globalizada, como a que temos hoje. Como ensinar e educar em um mundo fluído e fugidio como o que vivemos, ou como nos fala Bauman (2001), líquido, na qual a diferença e a diversidade devem ser percebidas como valor.

Educação inclusiva é aquela organizada para um fluxo contínuo de reflexões e adaptações às necessidades da realidade e que tem na valorização da pluralidade o instrumento de construção e sedimentação de estratégias para gerar reconhecimento e pertencimento aos indivíduos que participam da sociedade com suas diversidades, diferenças e múltiplas formas de sentir, acreditar e fazer a vida. Educação inclusiva é aquela que se apodera da realidade para com ela gerar reflexões que permitam a acessibilidade e transformação de indivíduos em cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio que se apresenta hoje no cenário da educação é exatamente como dar conta de conteúdos e métodos que abarquem de forma positiva e inclusiva esta diversidade e diferença que temos, rompendo com as visões estigmatizantes e preconceituosas construídas ao longo do tempo e que nos impossibilitam interpretar a dinâmica deste cenário atual. Precisamos garantir a cidadania e só podemos fazê-lo ao assegurar os direitos de acesso à

informação e à educação, proporcionando aos indivíduos sua existência, sobrevivência e dignidade, isto implica dar legitimidade aos seus universos simbólicos, às suas práticas e à sua cultura, significa incluí-lo.

Solicitam um esforço para ampliação da educação e do mapa cultural padrão que organiza e institucionaliza a realidade social deixando à margem as minorias, isto é, os diversos e diferentes, considerados muitas vezes incapazes, inferiores, desviantes.

Como construir um cenário educacional que incorpore a perspectiva da diversidade, da diferença e do multiculturalismo, para gerar acessibilidade e inclusão? Como os professores, enquanto agentes sociais, podem potencializar sua consciência e se apoderarem do discurso multicultural para ensinar e educar, valorizando o universo simbólico dos sujeitos? Que tipo de educação precisamos construir para um mundo multicultural?

Parece-nos que investigar, analisar e buscar continuamente a inserção da diversidade, da diferença e do multiculturalismo no processo de construção da educação contemporânea é o caminho árduo e instigante que temos pela frente e que poderá corroborar para uma sociedade mais participativa e igualitária. Uma sociedade que priorize e valorize os múltiplos universos simbólicos que a compõe.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah et al. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. v. 6, p. 221-247, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2011.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1984.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia** Petrópolis: Vozes, 2013.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997



GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IANNI, Octavio. **Karl Marx**: sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

LUCKMANN, Thomas; BERGER, Peter. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

PENSADORES, Os. **John Locke**. Ensaio Acerca do Entendimento Humano. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Adriano Rosa. **O discurso antidisciplinar na Educação Física Escolar**. 2007. 200f. Tese de Doutorado – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2007.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.



O DIREITO DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO MORAL

Cristiana Amorim de Souza⁸UNICESP

Tânia Maria de Freitas Rossi⁹UNICESP

Agência Financiadora: UNICESP-NEXT

RESUMO

O objetivo deste trabalho como um projeto de extensão foi refletir sobre a ética e a moralidade na formação do sujeito, em um grupo de crianças do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, verificando se o conhecimento e aprendizagem dos direitos, nessa fase do ciclo vital, influenciam no desenvolvimento moral de um grupo de crianças de 6 e 7 anos de idade. Os resultados indicam que é possível a construção de um ambiente sócio moral de reflexão e diálogo, juntamente com uma proposta lúdica integrando normas, regras e dilemas para promover a construção da autonomia e da identidade das crianças.

Palavras-chave: direitos; deveres; desenvolvimento moral; ética.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento moral dentro da perspectiva de direitos e deveres, moral e ética, no âmbito escolar, familiar e social é tema de discussão obrigatória na contemporaneidade. Sabe-se que a definição de moral e ética é muito amplamente propagada na esfera da educação, profissional, nas relações sociais e nas relações interpessoais. Embora a sociedade venha ampliando e promovendo grande avanço da democracia e dos direitos e deveres, as principais perguntas que norteiam o ato de educar para a democracia e para cidadania ainda demandam um conjunto de respostas. De quem é o papel de disciplinar? As crianças sabem seus direitos? A quem cabe ensiná-las o que é direito e o que é dever? A sociedade tem mostrado interesse em conhecer estes diplomas legais de defesa da criança e as ações mais efetivas de formação de pessoas cidadãs? O fato é que tanto a escola, quanto a família e a sociedade têm um papel

⁸Graduanda do 2º Semestre do Curso de Psicologia. crisst.amorim@gmail.com

⁹ Doutora em Psicologia. tania.rossi@icesp.edu.br

importante no desenvolvimento de interação e conhecimento para o entendimento destas indagações.

A crise moral e ética que atinge a escola, a sociedade em seus vários segmentos e as relações interpessoais deixam marcas profundas no desenvolvimento infantil. O processo de subjetivação acontece nas relações sociais e crianças e adolescentes estão imersas nas ambiguidades e contradições que o tema suscita e sobretudo na crise de valores experimentada atualmente. Para Piaget (1994), os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais, o que demanda tempo. Para que as interações aconteçam, há a ocorrência de processos de organização interna da criança e de adaptação aos ambientes em que convive, o que se dá por intermédio de processos denominados assimilação e acomodação.

Na mesma direção de Piaget, Kolberg (1971) sustenta que o desenvolvimento moral é baseado primariamente em um raciocínio moral e segue uma série de estágios. Dentre os fatores que contribuem para avançar nas fases de construção do desenvolvimento moral tem-se o nível de desenvolvimento cognitivo, o ambiente, as interações sociais e as oportunidades de desempenho de papéis.

Portanto, trata-se uma construção coletiva da qual participam o Estado, a família e a sociedade como um todo. LaTaille (2012) postula que moral é o conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade. Logo, a moral pertence à dimensão da obrigatoriedade, da restrição de liberdade, e a pergunta que a resume é: “Como devo agir?”. Já a Ética é a reflexão sobre a felicidade e sua busca, a procura de viver uma vida significativa, uma “boa vida”. Assim definida, a pergunta que a resume é: “Que vida quero viver?”. É importante atentar para o fato de essa pergunta implicar outra: “Quem eu quero ser?”. Do ponto de vista psicológico, moral e ética, assim definidas, são complementares.

Nesse contexto, trabalhar o desenvolvimento moral considerando a complementaridade de moral e ética, direitos e deveres, no âmbito escolar, familiar e social é relevante e necessário. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a ética e a moralidade na formação de crianças com idade entre seis e sete anos, numa turma de vinte estudantes de uma escola do ensino fundamental, na cidade do Riacho Fundo II, possibilitando, sistematicamente o conhecimento e a aprendizagem dos direitos, nessa fase do ciclo vital. Acredita-se que a atividade de extensão auxilia na construção de um ambiente sócio moral de reflexão e

diálogo, promova a construção da autonomia e da identidade das crianças. Optou-se como referencial teórico pelas contribuições de Piaget e Kohlberg ao longo das intervenções e das análises realizadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

De acordo com os princípios da abordagem cognitiva do desenvolvimento, Kohlberg (1984) elabora uma interessante teoria do desenvolvimento moral. Conforme postula Moreira (2013), essa abordagem refere-se a um conjunto de suposições e estratégias de pesquisa comuns a algumas teorias do desenvolvimento cognitivo e social.

Para Kohlberg (1981), as estruturas cognitivas do desenvolvimento e as organizações do pensamento são formadas a partir da interação entre o organismo e o meio ambiente e buscam um equilíbrio que pode ser entendido do seguinte modo: quando um organismo age sobre o meio provoca reações que passam a ser reconhecidas pelo organismo, que, retornando ao meio com este novo conhecimento, acomoda-se através de ações recíprocas (equilibração). Quando este mesmo processo acontece com uma reação do meio que é desconhecida, ocorre uma ação chamada conflito. Para que esta ação desconhecida passe a ser assimilada o meio motivará o organismo até que sua ação alcance a equilibração das estruturas cognitivas, pois o equilíbrio das ações do indivíduo sobre o meio e vice-versa é sempre um processo reestabelecido para avançar e evoluir com novos conflitos e equilibrações (homeostase).

O processo de equilibração e o surgimento de novos conflitos podem ser identificados em situações cotidianas de sala de aula, como por exemplo, nódscumprimento da rotina de horários na hora do lanche. Uma criança que sente fome, pode abrírum pacote de salgadinho fora do horário e ser advertido pela professora, por contrariar a regra determinada porela. O conflito se instala, pois, de um lado, está a necessidade de ingestão da comida e, do outro, o desejo de seguir as normas. O processo de equilíbrio, ou adaptação à situação, demandará de a criança lidar com a sensação de fome até que lhe seja permitido lanchar. O cumprimento da norma é a tentativa de fazer parte do grupo, de ser acolhido e aceito pela professora. Este esforço da criança na situação em pauta, uma vez exercitado, pode levar a alterações no modo de organização do pensamento infantil por intermédio da internalização das normas escolares.

Assim, o desenvolvimento é um processo que ocorre nas mudanças das estruturas cognitivas. Ao mesmo tempo, comparece no modo de organização do pensamento. Kohlberg (1984) descreve esta interação entre o indivíduo e o meio a partir de um modelo de estágio,

que exibe estruturas de pensamento e apresenta diferenças qualitativas quanto ao pensar e ao agir. Para que se alcance um determinado estágio de desenvolvimento é preciso obedecer uma sequência de estruturas que são mais complexas e mais equilibradas que as estruturas presentes nos estágios anteriores.

A internalização das normas, no caso exemplificado, gera alterações qualitativas no modo de pensar e de agir da criança e o conjunto de sucessivos conflitos e equilibrações no sentido de entender, respeitar e comportar-se de acordo com as regras estimula a organização de estruturas do estágio de desenvolvimento anterior em modos cada vez mais complexos, inaugurando novos estágios.

Segundo Snarey (1985 apud MOREIRA,2013), a presença ou ausência de um estágio ocorre devido as características de cada cultura, portanto, todos os estágios podem estar presentes em qualquer cultura, podendo assim classifica-los como universais. O autor afirma ainda que em todas as culturas o raciocínio moral está pautado nas estruturas de raciocínio características de cada estágio, e que as diferenças culturais no desenvolvimento na sequência de estágios dizem respeito a dois aspectos principais: (1) ao ritmo com que os estágios são atingidos, ou seja, o tempo de transição de um estágio para outro pode variar mediante aspectos individuais e culturais; (2) a aspectos culturais que favorecem ou não o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, ou seja, para que o desenvolvimento moral ocorra é preciso que o indivíduo tenha atingido a maturação cognitiva necessária para raciocinar de acordo com a estrutura de um determinado estágio, e que esteja exposto a experiências sociais que promovam conflitos entre perspectivas podendo ser apresentadas de formas diferentes entre as culturas.

Ainda considerando as regras de lanche em sala de aula, vale lembrar com Franzoni(2016), que a alimentação pode ser considerada um fato social, pois contém em si um conjunto infinito de significados intimamente relacionados com a vida humana, pessoal e social. A comida é um elemento construído socialmente, uma vez que é precisamente dentro da sociedade que adquire valor. Crianças de mesma idade e que vivem em ambientes diferentes, apresentam comportamentos específicos com relação a divisão do lanche. Uma criança que tenha fome e não disponha de lanche pode pedir parte da refeição de uma coleguinha e alimentar-se, caso ela decida compartilhar a comida. Outra, em situação semelhante, pode subtrair o lanche de um colega próximo, sem pedir permissão, movido pela crença de que é lícito e necessário compartilhar alimento com quem está com fome, independentemente de normas. Se o ser humano nasce predisposto a ingerir de tudo, quando

faminto, o contexto cultural em que está inserido é que determinará o quê comer, quando e como fazê-lo, ou seja, o conduz em suas escolhas.

2.2.A moral como princípios de justiça

De acordo com Kohlberg (1984), as operações de justiça como igualdade e reciprocidade são dois elementos essenciais regulados pela distribuição de direitos e deveres entre os indivíduos. Estas operações são desenvolvidas e interagem paralelamente com as operações da lógica. A justiça atende aos critérios cognitivos e filosóficos de uma teoria e representa uma característica estrutural do julgamento moral. Moral é, portanto, definida como princípio de justiça.

A definição de moral proposta por Kohlberg (1984) envolve dois princípios filosóficos, abordados principalmente por Kant (1785/1997): a prescritividade e a universalidade. Estes princípios precisam ser concebidos como aspectos interligados desse conceito, para serem entendidos enquanto características de uma definição de moral como princípios de justiça. A prescritividade representa o “dever de agir”, que implica em uma obrigação de se agir moralmente a partir do reconhecimento dos direitos e deveres de cada indivíduo. A ação prescritiva, ou a obrigação moral, implica na universalidade ou imparcialidade desta ação, ou seja, a ação moral, que é prescritiva, deve ser aplicável a qualquer pessoa e em qualquer situação. Assim, de acordo com Kohlberg (1984), para que um julgamento seja prescritivo e universal, ele precisa ser justo, visto que a justiça representa a ferramenta fundamental que regula as interações sociais. Logo, este conceito é o único que pode ser aplicável de forma prescritiva e imparcial em qualquer situação social.

O sentido de justiça é internalizado pela criança ainda bem cedo e, quando o egocentrismo se torna menos determinante da conduta infantil, é evidenciado nas brincadeiras coletivas. Em uma roda de conversa, em sala de aula, por exemplo, foram distribuídos pirulitos às crianças, mas uma delas não ganhou. Percebendo a falta, um coleguinha alertou a professora e lhe pediu que entregasse o pirulito ao colega. Nesta ocasião é perceptível a interação desses atores transversalizada já por um sentido de justiça.

2.3. Modelo de estágios morais

Kohlberg organizou o desenvolvimento moral em um modelo de estágios e níveis. São três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e seis estágios. Cada

nível é composto por dois estágios, sendo o segundo estágio de cada nível sempre mais avançado no conceito de justiça que o primeiro.

No nível **pré-convencional** as ações morais são avaliadas a partir das suas consequências. A ação moralmente correta é aquela que evita a punição, que promove uma recompensa ou que atende a alguma necessidade do *self*. Nesse nível estão inclusos o estágio 1 (orientação para a punição) e o estágio 2 (hedonismo instrumental).

Estágio 1 - Orientação para a Punição. A qualificação de uma ação como boa ou ruim depende das consequências das ações. Uma ação moralmente correta é aquela que evita a punição ou que promove uma recompensa.

Estágio 2 - Hedonismo Instrumental. As ações moralmente corretas são aquelas que satisfazem uma necessidade do *self*, e ocasionalmente as necessidades dos outros. As ações recíprocas existem quando beneficiam o *self*, ou seja, o sujeito segue normas pensando em seu próprio interesse.

No **nível convencional** existe uma preocupação com a obediência às regras e com a manutenção das expectativas sociais. Corresponder às expectativas é uma atitude importante, por representar uma forma de manutenção das relações sociais.

Estágio 3 – Moralidade do Bom Garoto. Existe uma necessidade de manter as expectativas sociais e de ser bem visto socialmente. Agir moralmente nesse estágio significa atender adequadamente aos papéis sociais que precisam ser executados, como ser um bom filho. Esse estágio é orientado pela regra de ouro: faça com os outros o que gostaria que fosse feito com você.

Estágio 4 – Orientação para a Lei e para a Ordem. O respeito pelas leis existe devido à necessidade de manutenção do bem-estar social por meio da evitação do caos. A violação da regra é sempre errada, pois representa uma forma de desrespeito à sociedade. No entanto, o desrespeito à lei pode ser legitimado quando existem conflitos entre direitos que são igualmente amparados por ela.

O **nível pós-convencional** é caracterizado pela necessidade de manutenção dos direitos individuais, pelo respeito pelo ser humano e por ações motivadas por princípios éticos. As regras sociais existem e são respeitadas apenas se atendem aos direitos humanos e se estão de acordo com os princípios individuais.

Estágio 5 – Orientação para o Contrato Social. Nesse estágio as regras sociais existem para preservar os direitos individuais, como o direito à vida e à liberdade. No entanto, quando

não há a preservação dos direitos humanos fundamentais, as regras podem ser desrespeitadas e alteradas.

Estágio 6 – Orientação por Princípios Éticos Universais. Nesse estágio as ações são guiadas por princípios éticos universais como a igualdade de direitos e pelo respeito à dignidade humana. As leis possuem seu valor social e são respeitadas quando têm como base princípios de justiça.

Os estágios de desenvolvimento moral elaborados por Kohlberg representam formas estruturadas de raciocínio moral, que se diferenciam qualitativamente quanto ao tipo de organização das estruturas cognitivas presentes em cada estágio. (MOREIRA,2013).

2.4. Desenvolvimento na sequência de estágios morais.

Kohlberg (1984) apresenta a ideia de estágio dominante ou modal, que é o estágio predominante no raciocínio do indivíduo. Além do estágio modal, está sempre presente no raciocínio moral alguma porcentagem de elementos de um estágio anterior e de um estágio posterior ao estágio modal. Nesse sentido, a transição de um estágio para outro é caracterizada por uma mistura de estágios, que envolve uma queda do uso do estágio modal, o desaparecimento do raciocínio do estágio anterior ao estágio modal e um aumento do uso do raciocínio de um estágio acima do estágio modal.

Essa mistura de estágios, como mencionado por Kohlberg (1984), envolve períodos de consistência e inconsistência do raciocínio e, de acordo com Turiel (1969, apud MOREIRA 2013),esses dois períodos estão relacionados com a transição de um estágio para outro. O período de consistência representa um período de estabilidade do estágio modal e o período de inconsistência representa um período com alto nível de mistura de estágios. É no período de inconsistência que o conflito cognitivo atua como promotor do desenvolvimento moral. Entretanto, Turiel (1969) afirma que o conflito cognitivo promove a instabilidade do raciocínio, mas não tem a função de organizar e estruturar os elementos do estágio posterior. Para que esta reorganização ocorra é preciso que o indivíduo esteja exposto a discussões ou conflitos que direcionem seu raciocínio para um estágio mais elevado.

2.5.O conflito cognitivo como motivador do desenvolvimento moral

De acordo com Kohlberg (1984), os processos de descentração e equilibração são essenciais para o avanço na sequência de estágios morais. Para Piaget (1964/2010), o desenvolvimento consiste num equilíbrio progressivo entre as perturbações do meio externo

com o meio interno. Essas perturbações, ou conflitos cognitivos, tendem a ser equilibradas por meio da assimilação e acomodação do novo conteúdo apresentado. Assim, sempre que um indivíduo é exposto a um raciocínio que contradiz o seu, e quando esta exposição promove a necessidade de entendimento desse novo raciocínio, existe um conflito cognitivo. A partir do conflito, o indivíduo procura entender a nova perspectiva apresentada. Ao entendê-la, o raciocínio antigo é abandonado e o novo raciocínio passa a ser utilizado por se mostrar mais equilibrado e adequado à situação apresentada. Promovendo, portanto, descentração, a saída de um modo fixo de raciocínio para o entendimento de um raciocínio diferente e mais elaborado e equilibrado que o antigo. Quando o novo raciocínio é corretamente assimilado e acomodado, o equilíbrio cognitivo é atingido, e esse novo raciocínio passa a ser predominante nas decisões morais do indivíduo até que novos conflitos surjam (MOREIRA,2013).

3. METODOLOGIA

O projeto de extensão foi desenvolvido com vintecrianças de uma escola pública do Distrito Federal, na cidade do Riacho Fundo 2.

Foram planejadas, sistematicamente, 10 intervenções, de abril a julho de 2018, que promovessem o conhecimento e a aprendizagem dos direitos da criança, uma vez que a construção de um ambiente sócio moral de reflexão e diálogo pode auxiliar na construção da autonomia e da identidade das crianças, a saber:

- 1. Tempestade de ideias e dinâmica de grupo: O que é o Eca**
- 2. Direitos e deveres: Quem sou eu? /Brincadeira com balões**
- 3. Identidade:Eu e minha família**
- 4. O valor do respeito**
- 5. Direitos e deveres na escola**
- 6. Falar e ouvir**
- 7. O valor do respeito 1**
- 8. O valor do respeito 2**
- 9. O ECA em tirinhas**
- 10. Elaboração da cartilha: Direitos e deveres na sala de aula**

Todas as intervenções pautaram-se em atividades lúdicas e versavam sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA. Foram utilizadas a versão do ECA em Tirinhas e a Constituição Federal em Miúdos. O conjunto das atividades foi descrito, agrupado de modo a evidenciar as tendências do comportamento das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, tendências estas analisadas com auxílio dos aportes teóricos de Kolberg e Piaget.

4. AS INTERVENÇÕES: UMA TENTATIVA DE ANÁLISE

Serão apresentadas as atividades desenvolvidas durante as intervenções e de destacados os episódios considerados críticos para refletir sobre a ética e a moralidade na formação das crianças.

Na Tempestade de ideias sobre O que é o Eca, foram apresentados às crianças o Eca e o Código de Menores, mostrando que anteriormente a essas legislações, a criança e o adolescente eram tratados em pé de igualdade com qualquer outro sujeito infrator, inclusive adulto. Em seguida, No momento foi perguntado a elas quem era criança, todas com exceção de duas levantaram as mãos. Logo em seguida, cada criança recebeu uma tira de papel colorida e foi solicitado que escrevessem em apenas uma palavra o que pensavam sobre seus direitos. Como estavam em fase de alfabetização, algumas ainda com dificuldade na escrita necessitaram da intervenção da professora. As crianças deveriam colar a tira nas costas de um coleguinha de modo a formar duplas cada uma apresentava o conteúdo da tira através de mímica para todo o grupo. As crianças interagiram entre si e aquelas que se mostram mais tímidas foram encorajadas pelos colegas à participação efetiva.

Ao final da brincadeira colaram as tirinhas formando um painel e atentas visualizaram o vídeo *Belinha a Ovelhinha* que versa os direitos das crianças em forma de um clipe musical. Algumas crianças cantaram o refrão e foram descrevendo os direitos. Considerando que eram atividades preliminares, percebeu-se o envolvimento das crianças com o tema e o desejo de participar de todas as ações. O nível de compreensão dos conteúdos pareceu incipiente naquele momento, evidenciando a necessidade de aprofundar os temas abordados e torná-los mais simples de modo a serem internalizados.

Após a intervenção, buscou-se observar o período de recreações das crianças na quadra da escola e, na oportunidade, cada criança trouxe seu próprio brinquedo e deveria trocar umas com as outras. Interessante destacar que as crianças demonstraram adorar a proposta, pois brincavam com brinquedos diferentes. Ao término da recreação, foi

determinado que deveriam devolver os brinquedos aos seus donos. Algumas faziam a devolução naturalmente, sem a necessidade de alguém mandar; outras simplesmente os deixavam jogados em qualquer lugar, incitando a professora a pedir para que fizessem o combinado. A catar a regra simples, para algumas crianças, mostrou-se ainda um obstáculo. O princípio da reciprocidade e o vencimento do egocentrismo ainda estavam em processo de desenvolvimento e, possivelmente, impediam o cumprimento das normas e a devolução do brinquedo.

Direitos e deveres / Quem sou eu? /Brincadeira com balões.

Na segunda intervenção, foram apresentadas às crianças as diferenças entre direitos e deveres e informado que, segundo o ECA, até 12 anos incompletos é que o sujeito é considerado criança. Também que o Estatuto assegura os direitos e deveres individuais e coletivos e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Foi perguntado se sabiam a diferença entre direitos e deveres, algumas crianças entendiam que dever era o “dever de casa”, ou seja, a tarefa escolar, mas mostramos que sim que eles tinham o “direito a educação”, mas tinham o “dever” de fazer as tarefas escolares em seguida foi proposto aos alunos uma brincadeira com balões, realizada da seguinte forma : foi colocado dentro de cada balão palavras relacionadas aos direitos e deveres, cada criança brincou com o balão a sua maneira, logo depois foi pedido que estourassem os balões e que pegassem para si o papel que dele caísse e lessem para todos ouvirem, abrindo assim espaço para a expressão do pensamento. Por exemplo: “Manter a sala limpa é um direito ou dever? A maioria entendia que era um dever que cada um tinha que cumprir. Algumas disseram que não podia jogar papel no chão, rabiscar as mesas e nem a parede. Ao longo das atividades, foi possível constatar que a noção de direitos e deveres já está incorporada à rotina das crianças mediante o processo de socialização primária. À escola, agência de socialização secundária, cabe ampliar os conceitos e torná-los mais complexos e abrangentes para que possa pautar as ações cotidianas da criança. Cabe instaurar padrões de moralidade e ética, refletindo sobre sua causação. As crianças repetem as regras possivelmente ainda fixadas em um patamar de desenvolvimento da moralidade pré-convencional, por respeito ou temor à punição ou por hedonismo instrumental, o que é esperado nessa faixa etária.

Na terceira intervenção, ocorrida na quadra coberta da escola, o grupo de crianças sentou-se em círculos e cada criança recebeu uma tira de papel em branco. Foi pedido que

atribuísem uma nota de 0 a 10 à sua família. Quando concluíram a atividade, foram convidados a compartilhar com o grupo as notas e apenas 2 atribuíram nota 9 e 8, respectivamente, às famílias. As que avaliaram com nota 10, justificavam afirmando que suas famílias lhes davam comida, lavavam suas roupas e lhes forneciam dinheiro. Tais julgamentos, em função das justificativas, indicam uma modalidade de raciocínio que se coaduna, de fato, com o estágio pré-convencional. As notas eram fornecidas considerando as consequências das ações familiares e a recompensa que oferecia à criança.

Estágio 2 - Hedonismo Instrumental.

Apenas uma criança que deu a nota 10 respondeu que havia dado aquela nota porque amava sua família. Mesmo se destacando das demais, o julgamento explicita uma necessidade do *self infantil*, ainda que já apareça a reciprocidade, a criança parece ser guiada pensando em seu próprio interesse, como no hedonismo instrumental.

Ao serem indagadas acerca do que é família? Qual a responsabilidade da família? Quais são os deveres e direitos da família? as respostas das crianças pareceram marcadas por aspectos notadamente materiais, sem discernir sentimentos como amar e gostar. Uma das crianças afirmou, por exemplo: _ “Eu amo minha mãe porque ela me dá dinheiro”.

A atividade foi encerrada com o Círculo dos Desejos no qual as crianças imitavam um bicho de sua preferência e apenas ao final revelavam o animal e o motivo de sua escolha. A finalidade era valorizar a necessidade de liberdade de pensamento e de expressão. Acomplou-se à atividade a brincadeira do Vivo e Morto e houve a participação espontânea de crianças de outras classes, com a idade entre 10 anos. Elas foram se introduzindo e se misturando à brincadeira e, quando as crianças menores faziam um movimento considerado errado perdiam o jogo e deviam sair da brincadeira. As reações foram das mais diversas: algumas choravam, ficavam chateadas e pediam mais uma chance. Apesar das reações as regras do jogo foram mantidas e, gradativamente, o jogo era repetido para que internalizassem as regras e as compreendessem. Pouco a pouco, as reações negativas cederam lugar a comportamentos mais adaptativos. Entenderam que as atividades realizadas dentro da sala de aula têm uma referência que sugere seriedade e disciplina. Elas foram convidadas a brincarem com jogos onde haviam comandos a serem obedecidos, algumas resistiam e queriam fazer à sua maneira, não entendendo que isso poderia afetar o andamento do jogo, era preciso o tempo todo alertar que a brincadeira não funcionaria se não cumprissem o comando do jogo.

Os temas trabalhados na quarta intervenção foram liberdade, o respeito e a dignidade, enquanto conceitos abstratos e nem sempre fáceis de serem assimilados. Foi perguntado a elas o que é liberdade. Algumas crianças responderam que era poder brincar na rua o dia inteiro, mas que não podiam fazer porque era perigoso. Contaram histórias de que um dia uma menina foi brincar na rua sozinha e foi sequestrada. Outra viu um vídeo de um homem mal batendo numa criança, outra, ainda, afirmou que se forem para a rua sozinhas elas podem ser atropeladas.

O conceito de liberdade naquele momento constituía em poder brincar, realizar seus desejos imediatos, ainda que ponderassem o risco que isto significaria. Solicitou-se que elaborassem os conceitos com suas próprias palavras e tentassem um acordo para obterem conceitos consensuais. O embate de ideias deu espaço à cooperação e ao entendimento, não sem muito esforço da mediadora.

Ainda explorando a liberdade, na brincadeira utilizada O amigo imaginário, foi contada uma história enquanto as crianças permaneciam de olhos fechados e solicitado que entrassem, na fantasia, em um lugar especial em que encontrariam um amigo imaginário. Esse lugar deveria ser um dos seus favoritos. Deveriam andar pela rua, olhando casas, edifícios, perceber os vários cheiros e sentimentos, até que chegassem a uma casa e entrassem por uma porta especial que deslizaria lentamente para cima. Ao entrar, encontrariam seus amigos imaginários, que se revelariam na seguinte ordem: primeiros os pés, em seguida o corpo e depois a cabeça. Foi dito a elas que sempre que desejassem poderiam voltar a este lugar em suas cabeças e encontrar seus amigos imaginários. Elas foram gradativamente conduzidas de volta a seus “lugares originais” para desenhar como era o amigo que imaginaram. Elas desenharam seus amigos imaginários como se fossem seres humanos, crianças aparentemente com a mesma idade que elas, e somente um garoto desenhou de um amigo original com formas diferentes.

Considerando que a escola é um dos lugares onde as crianças passam a maior parte do dia, se desenvolvem e aprendem a ser cidadãs, o tema direito e deveres foi retomado, para a vivência dos direitos relativos à educação, dos deveres, normas de conduta e regras. Também o pode e o que não pode fazer na escola, na sala de aula, em casa, na vizinhança, etc.

Balinhas foram postas sobre uma mesa, e, em duplas, com a mão esquerda amarrada à mão direita de outro, fizeram um círculo em volta da mesa. A instrução era: Vocês poderão chupar uma bala, mas sem pegar e nem abrir com suas mãos. Podem ir! As crianças tentaram quebrar as normas, alcançaram a bala com a boca e

desembrulharam com os dentes ainda não sem a percepção de que não podiam abrir com suas próprias mãos e de que o segredo era abrir com as mãos do outro.

Apenas uma única criança teve a ideia de pedir a ajuda para o seu parceiro: um pegou a ponta da embalagem com uma mão e o colega com a outra e conseguiram alcançar o objetivo do jogo. O único modo de conseguirem chupar as balas consistia em uma dupla alcançar a bala com as mãos do outro, desembulhar e colocar na boca do outro. Assim que compreenderam o mote da atividade, todos repetiram a gentileza e conseguiram chupar a bala.

Ao longo das intervenções foi claramente perceptível que as crianças imitam o comportamento da professora no que tange dar ordens, repetir determinados comandos, como por exemplo: Sentados! Silêncio! Vira para a frente!

A rotina estabelecida pela professora na atribuição de tarefas diárias, como contar quantos colegas tinham dentro da sala, buscar o lanche, limpar as mesas, passar álcool nas mãos, ordenar a fila para o banheiro eram estruturantes do comportamento das crianças. Ela elegia um líder para os fazeres e as crianças ansiavam por liderar alguma tarefa. Pareciam buscar um prêmio, o prêmio do reconhecimento. Há indícios de que, gradativamente, as crianças avançam

Coletivamente para a construção de níveis mais elevados de julgamento moral. Já se pode vislumbrar o nível convencional, uma preocupação com a obediência às regras e com a manutenção das expectativas sociais. Corresponder às expectativas da professora, ser líder e ganhar reconhecimento é uma atitude importante, por representar uma forma de manutenção das relações sociais.

Possivelmente já está presente a Moralidade do Bom Garoto, a necessidade de manter as expectativas sociais e de ser bem visto socialmente.

Para contribuir com a formação, desenvolvimento e expressão do pensamento de cada criança oportunizando a expressão de seus conceitos, foi exibido o desenho "O patinho feio". O objetivo era responder: O que o patinho fez quando encontrou novamente as pessoas que os desrespeitaram? Após a exibição, algumas crianças ficaram triste porque o patinho estava sem família, outras demonstraram raiva porque ele foi abandonado, outras ficaram tristes porque alguns personagens riram do sofrimento do patinho. Aberto espaço para a reflexão a conclusão a que chegaram foi a de que não se deve fazer nada de mal às pessoas porque o patinho já tinha encontrado a família dele de verdade, que não se pode rir

e zombar das outras pessoas e ainda que é triste ficar sozinho. Uma vez mais comparece, coletivamente a Moralidade do Bom Garoto. Não apenas a necessidade de manter as expectativas sociais e de ser bem visto socialmente, mas aparece o raciocínio de que agir moralmente significa atender adequadamente aos papéis sociais que precisam ser executados, como ser um bom, bom filho, bom colega. A regra é: faça com os outros o que gostaria que fosse feito com você.

As intervenções foram finalizadas com a elaboração de uma cartilha Direitos e Deveres em sala de aula. A escola é vista como um ambiente sócio construtivo onde as crianças desenvolvem e exercem a sua criatividade, pensando nisso foi o momento de construir suas próprias cartilhas de direitos. A atividade permitiria, também, verificar se houve desenvolvimento do julgamento moral das crianças no espaço das interações e reflexões propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudiosos construtivistas acreditam que o desenvolvimento da moralidade ocorre a partir da interação de fatores internos e externos gerando conflitos e dilemas que impulsionam o ser para as etapas seguintes da moralidade.

As atividades propostas cumpriram esse papel. A moralidade analisada em sua dimensão cognitiva passa por transformações no decorrer de seu desenvolvimento, e é construída ao mesmo tempo em que as demais dimensões que constituem o ser humano. Pode-se perceber, com clareza, a mobilidade do julgamento das crianças no decorrer das intervenções.

Permeados pelo estágio pré-convencional, logo no início, nos níveis do desenvolvimento da moral, conforme postulado por Kohlberg, parece que as respostas e comportamentos infantis apontavam para o primeiro nível definido é marcado pelo egocentrismo e um respeito unilateral do adulto que pode gerar prazer ou dor.

Em seguida aparece o impulso para interagir com o meio social, ainda de forma sublinhada pela heteronomia em que a criança começa a ter os primeiros contatos com as regras do jogo definida pelos mais velhos.

A aprendizagem do respeito às regras, a incorporação de novos papéis a reflexão sobre as interações ocorridas, pareceram impulsionar o raciocínio e os afetos das crianças de modo já a vislumbrar o estágio convencional.

Nos encontros buscou-se valorizar a expressão e a fala das crianças. No ECA existem alguns artigos que asseguram que à criança o direito de opinar e expressar suas ideias, como no art 16, que preconiza o direito de ser ouvido, direito de dizer quando não entende ou não quer alguma coisa., de ter a opinião respeitada na comunidade, na escola e na família.

O fato é que as crianças têm muito a dizer e cabe aos adultos ouvirem melhor e terem tempo para a conversa, para o questionamento e para a curiosidade da criança diante de um mundo tão grande e cheio de expectativas .

Muitas vezes as crianças falam e os adultos não conseguem entender o que elas querem dizer. A comunicação oral é uma das modalidades de linguagem mais eficazes para o entendimento entre as pessoas, mas existem outras linguagens que podem definir, expressar, presentificar o sujeito.

Uma das crianças afirmou: “Eu sou uma criança livre e tenho o direito de brincar”. E é no espaço lúdico da responsabilidade implicada com a socialização primária e secundária que o julgamento moral se delinea e se torna internalizado.

O projeto de extensão mostrou que, ao dar voz e vez às crianças, ao intervir de forma intencional e consciente, é possível alcançar níveis de desenvolvimento moral mais altos. Quem sabe uma sociedade mais justa e igualitária, em tempos tão difíceis.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA; Patricia Unger Raphael; MORAIS; Alessandra de; LEBRE; Marília Rita Melissa. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. Estudos de Psicologia**, 15(1), janeiro-abril/2010, 25-32.

[BIAGGIO, Angela Maria Brasil](http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000100005). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1997, vol.10, n.1, pp.47-69. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000100005>.

DUSKA, R; WHELAN, M. **O desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva: Um Guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. **Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg**. 1979. 98 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

KOHLBERG, L. *Essayson Moral Development. The Philosophyof Moral Development*(Vol.1).San Francisco: Harper &Row, 1981.



JORNALGGN: A MORAL E A ETICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS. Minas Gerais, 22 mar. 2014. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/noticia/a-moral-e-a-etica-no-desenvolvimento-das-criancas>>. Acesso em: 20 març. 2018.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PONTES, Rafaela Batista Domingues. **Formação moral: uma análise da teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg à luz de perspectivas divergentes.** 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010

MOREIRA, Pollyana De Lucena. **Uma análise do julgamento moral em jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011 e em adolescentes dos anos de 1996 e 2011.** 2013. 214F. Dissertação de Mestrado universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.



SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Midiã de Itanhém Fernandes Martins¹⁰ Faculdade ICESP

Helen Fonseca de Souza da Costa Vale¹¹ Faculdade ICESP

Agência Financiadora: Faculdade ICESP-NEXT

RESUMO

O presente projeto de extensão vem sendo desenvolvido com o propósito de entender e fazer intervenções com o público adolescente que participa do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) Tia Nair. Através da escuta proposta por rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e oficinas participativas, tentamos entender como os sujeitos vivenciam suas adolescências em contexto de vulnerabilidade, no intuito de auxiliar na construção do sujeito adolescente, bem como minimizar impactos causados pela vulnerabilidade na saúde mental. Este artigo descreve a experiência da primeira fase do projeto que encontra-se em andamento. Em um primeiro momento, percebemos a necessidade de intervenção e de realização de trabalhos de prevenção e valorização à equipe institucional. Com vistas a cuidar e ter um olhar acolhedor a quem cuida, buscamos promover espaços de fala, escuta e acolhimento à equipe de educadores responsáveis pelo andamento das atividades do local. Na próxima etapa pretendemos possibilitar aos adolescentes acesso aos serviços e intervenções em saúde mental propondo núcleos de apoio e identificar quais os fatores são passíveis de intervenção por medidas preventivas, educativas ou por medidas para recondução do comportamento já eivado pela depressão ou outras sintomatologias graves.

Palavras-Chave: adolescentes; saúde mental; vulnerabilidade social.

¹⁰ Graduanda do 2º Semestre do Curso de Psicologia: midiaifm@gmail.com

¹¹ Mestre em Psicologia: hfsousa2010@gmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo expõe resultados preliminares de um projeto de extensão universitária que está sendo realizado no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) Tia Nair, na cidade estrutural. O projeto foi desenvolvido com o propósito de entender e fazer intervenções com o público adolescente que participa do serviço de convivência supracitado. Através da escuta proposta por rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e oficinas participativas, tentamos entender como os sujeitos vivenciam suas adolescências em contexto de vulnerabilidade, no intuito de auxiliar na construção do sujeito adolescente, bem como minimizar impactos causados pela vulnerabilidade na saúde mental. Cabe ressaltar que antes de acessarmos os adolescentes, optamos por entender como se dá o funcionamento da instituição e como os atores envolvidos na mesma se reconhecem perante sua atividade laboral. Sendo assim, em um primeiro momento, percebemos a necessidade de intervenção e de realização de trabalhos de prevenção e valorização à equipe institucional. Com vistas a cuidar e ter um olhar acolhedor a quem cuida, buscamos promover espaços de fala, escuta e acolhimento à equipe de educadores responsáveis pelo andamento das atividades do local.

O espaço de convivência propõe atividades no contra turno escolar aos inscritos. Apesar da capacidade para 300 pessoas, a instituição atende hoje em torno de 180 inscritos, dentre elas crianças e adolescente, de 06 a 17 anos. Funciona das 07:00 às 17:00, oferece café da manhã, lanche reforçado na hora do almoço e lanche da tarde. Conta com o número de sete educadores sociais e um coordenador pedagógico, um profissional do serviço social e uma psicóloga. Cada educador social se responsabiliza por um núcleo de inscritos, por faixa etária, focando nas demandas por idade. Dentre as atividades, temos: aulas de artes, teatro, auxílio pedagógico, capoeira, dança, aulas de história, jogos e formação para integração ao mercado de trabalho aos jovens que irão completar 18 anos e não mais poderão frequentar a instituição.

Conforme a equipe pedagógica, o projeto que auxilia aos jovens para a entrada no mercado de trabalho, conseguiu em um ano colocar cerca de 12 jovens no mercado, em contrapartida de 06 que foram para o mundo do crime e ou das drogas.

Contudo, projeto de extensão oferecido se justifica pelo crescimento exponencial de fenômenos voltados para o adoecimento psíquico dos adolescentes no Brasil, sobretudo depressão e suicídio, além da saída para as drogas e para o mundo do crime, já que na adolescência acreditamos que a conversão e a desconversão acontecem com mais facilidade. No que se trata de saúde mental, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS),

cerca de 11,5 milhões de brasileiros sofrem de depressão, o que coloca o Brasil como o segundo maior país com prevalência da patologia nas Américas.

Sabemos que a adolescência é um dos estágios mais marcantes do desenvolvimento humano, perpetrada por uma fase de indefinição e transição, manifestada por crescimento e desenvolvimento físico intenso, acompanhada de alterações fisiológicas, psicológicas e sociais. No percurso destas mudanças, a ausência de orientação adequada, seja da família, escola e sociedade pode oferecer riscos físicos psíquicos e sociais ao adolescente (BORGES, 2011).

Vivemos em uma sociedade turbulenta e esmaecida de parâmetros, em uma mudança de Era. A história nos revelou a idade do fogo, da pedra, do bronze e agora a idade da informática e o mundo das imagens, onde o real e o virtual se confundem entre outras inúmeras colisões. Ao lado de tanta tecnologia, uma violência indignada do homem primitivo está solta por toda a parte. O viver virou arte de sobreviver emocionalmente. (LEVISNK, 1996).

Portanto, em um primeiro momento, na perspectiva de constituir um espaço de reflexão e ação, fundamentado em saberes técnico-científicos e populares, lançamos mão dos saberes da disciplina educação em saúde mental, que se apresenta como uma estratégia fundamentada no processo de transformação de comportamento, mediada por práticas educativas e reflexiva que exaltem a autonomia dos sujeitos na condução de sua vida. A prática atribuída ao profissional psicólogo pretende favorecer a promoção, prevenção e a manutenção da saúde mental, visando o melhor desenvolvimento do sujeito, sendo capaz de provocar mudanças individuais e sociais.

Como facilitadora do processo de educação em saúde mental, por intermédio da articulação entre a Universidade e a comunidade como um todo, a extensão universitária pretende alinhar as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no âmbito acadêmico às reais demandas da sociedade, colaborando, sobretudo, para com o desenvolvimento de hábitos saudáveis e com o fortalecimento da cidadania.

Consonante a estas perspectivas, o presente estudo teve como objetivo descrever a experiência da inserção de estratégias de educação em saúde mental, em especial, pelo profissional de psicologia inserido no cenário de uma instituição de acolhimento e fortalecimento de vínculos, com vistas a compartilhar a experiência do trabalho da psicologia na realização de oficinas com educadores e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social.

A importância deste estudo está relacionada às práticas da psicologia enquanto campo de saber que permite problematizar e transformar a experiência e a própria concepção do adolescente contemporâneo, apontando para a configuração de novos fazeres, novos contornos e novos fundamentos para essas práticas. Possibilita-se, assim, a interlocução de conhecimentos entre a psicologia, a educação e as políticas públicas na sociedade contemporânea (GUARESCHI, 2003)

O SUJEITO ADOLESCENTE

A adolescência é delineada como um período biopsicossocial que, segundo a Organização Mundial de Saúde-OMS (1965) estabelecida entre os 10 aos 18 anos de idade. Esse critério é também adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2007a) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2007b). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o período vai dos 12 aos 18 anos (Brasil, 2007).

A consolidação do conceito adolescente no século XX, durante muito tempo, predominou na Psicologia e na educação, uma compreensão como um processo natural e universal pelo qual todo ser humano passaria, em qualquer tempo e lugar, que faria parte do ciclo vital. Diferentemente, quando recorremos às contribuições da história e das ciências sociais, é possível entender a adolescência como o trabalho psíquico imposto ao jovem na nossa cultura, necessário para efetuar a passagem da infância para a vida adulta (COUTINHO, 2015).

Segundo Philippe Ariés, historiador francês, na Idade Média a consciência das particularidades da infância não existia, a criança era vista como um adulto em miniatura. As fases etárias não eram compreendidas nem valorizadas como momentos únicos na história e no desenvolvimento da personalidade (ÁRIES, 1981).

Naquela época, imperava o pensamento coletivo. O homem medieval tinha uma compreensão limitada do espaço privado, a família era vista como uma unidade econômica. No decorrer dos séculos XVI ao XIX, aconteceram uma série de eventos que viria mais tarde a mudar essa concepção de família. O desenvolvimento da alfabetização e dos livros incentivou o gosto pelo privado e pela solidão. Novas religiões surgiram, as quais exigiam dos fiéis uma devoção mais íntima. Houve uma redefinição dos papéis sociais das mulheres e das crianças (ÁRIES, 1981).

Assim, só no século XIX, em uma sociedade marcada pelo ideário do individualismo e do romantismo, com a expansão da escolarização e a complexificação da entrada no

mercado de trabalho, é possível o surgimento da adolescência. Trata-se de uma experiência peculiar à nossa sociedade ocidental moderna, na qual cada indivíduo é responsável pela sua trajetória de vida e pelo lugar que ocupará na sociedade (ÁRIES, 1981).

Essa concepção foi reforçada por algumas abordagens psicanalistas. Em 1905, Freud escreve *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*, nos quais insere o escrito sobre as transformações da puberdade. Entretanto, na formulação inicial das teorias psicológicas e psicanalíticas sobre a adolescência predomina a ideia da adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, definida sempre através de uma visão normatizante e atenta ao caráter semi patológico que apresentava. Erikson foi o grande responsável pela institucionalização da adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento ao introduzir o conceito de moratória, identificando essa fase com confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria, e como um período que passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta (ERIKSON, 1976). Assim, o conceito de adolescência foi se consolidando sobretudo nas áreas da psicologia e da educação que, sem dúvida, têm uma participação importante na sua difusão.

Aberastury (1981), apesar de enfatizar que “toda a adolescência leva, além do selo individual, o selo de meio cultural e histórico”. Além disso, Knobel, citado por Aberastury, parte de pressupostos de que “o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas” e que o “adolescente apresenta uma vulnerabilidade especial para assimilar os impactos projetivos de pais, irmãos, amigos e de toda a sociedade” (ABERASTURY, *op. cit.*, 1981).

Desse modo, avaliamos que a adolescência é instituída historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. Partimos do pressuposto que os “dramas” da adolescência decorrem, não somente das exigências pulsionais advindas da puberdade, mas de uma determinada situação social e histórica, com a qual o jovem se depara ao sair da infância. No entanto, nossa cultura não oferece aos adolescentes direções claras, que o orientem neste percurso, nem papéis sociais definidos do que seja ser um adulto. O encontro com o mundo adulto, pelo contrário, é bastante problemático, já que no paradigma individualista, contradizer a tradição e traçar seu próprio destino torna-se regra, o que traz enormes questões e desafios no que diz respeito à educação, ou seja, à transmissão de um legado coletivo, em nossa cultura (CALLIGARIS, 2000).

Quanto à educação de adolescentes, alvo de tantas discussões e lamúrias por parte de pais e professores nos dias de hoje, questões mais específicas e complexas se colocam. O que

teria a psicologia a dizer sobre isso? Quais os caminhos e descaminhos do luto desse paradoxal encontro/confronto do adolescente com a educação no trabalho psíquico em curso neste sujeito, sobretudo quando o mesmo se encontra em vulnerabilidade social?

Essas questões não podem deixar de serem questionadas para se refletir sobre os modos de subjetivação que estão sendo produzidos referentes ao sujeito adolescente. Sendo assim, não poderemos deixar de lado as discussões sobre vulnerabilidade social, da qual trataremos logo adiante.

1 – Vulnerabilidade Social

O conceito de vulnerabilidade começou a ser trabalhado na área dos direitos humanos e mais tarde foi incorporado ao campo da saúde com os trabalhos realizados sobre AIDS na Escola de Saúde Pública de Harvard. As primeiras discussões articulavam dois estratos de visibilidade: pessoas que eram discriminadas socialmente e grupos específicos que remetiam a questões de medo e moral – levou à ampla disseminação do conceito de “grupo de risco” (MANN, 1993).

O modo como pretendemos abordar aqui o conceito de vulnerabilidade social vai no sentido de contrapor a noção de grupo de/em risco. Entendemos que, ao trabalhar com o conceito de vulnerabilidade social, não estamos remetendo ao indivíduo a condição de vulnerável. A vulnerabilidade está na falta ou na não condição de acesso a bens materiais e bens de serviço que possam suprir aquilo que pode tornar o indivíduo vulnerável (AYRES, 1999).

Para Abramovay (2002), a vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade. Essas oportunidades constituem uma forma de ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida de determinados atores sociais. Assim, o conceito de vulnerabilidade social está indiretamente vinculado com o de mobilidade social.

Todavia, vulnerabilidade não se restringe à categoria econômica, passando por organizações políticas de raça, orientação sexual, gênero, etnia. Dessa forma, as organizações simbólicas também estão intimamente ligadas ao conceito de vulnerabilidade social (ABRAMOVAY, *op. cit.*).

Ayres considera que a conformação da vulnerabilidade social acaba sendo constituída em torno de conjunturas básicas: a primeira diz respeito à posse ou controle de

recursos materiais ou simbólicos que permitem aos indivíduos se desenvolverem; a segunda remete à organização das Políticas de Estado e bem-estar social, que configuram os componentes de oportunidades que provêm do Estado, do mercado e da sociedade como um todo; por fim, a forma como os indivíduos, grupos, segmentos ou famílias organizam seus repertórios simbólicos ou materiais para responder aos desafios e adversidades provenientes das modificações dinâmicas (AYRES, 1999).

Isso leva a uma análise do conceito de vulnerabilidade social de forma complexa e multifacetada, pela análise da organização de diferentes vetores que dificultam o acesso aos bens e serviços, incluindo os de saúde e educação (CASTRO *et al*, 2001). Portanto, é preciso considerar os fatores específicos da comunidade. Assim, observa-se que a vulnerabilidade cresce quando aparecem algumas das situações a seguir: falta de acesso à informação, aos serviços básicos de educação, saúde, lazer e falta de confiança ou credibilidade na sustentação de estratégias de ação. Evidencia-se, a partir desses aspectos, um deslocamento na atribuição da condição de vulnerabilidade, que já não se constitui como característica própria do indivíduo, mas como resultado da combinação de determinados arranjos sociais e políticos que vão incidir sobre os sujeitos (GUARESCHI, 2004).

Uma leitura provocadora possível é a de que, quando os jovens fazem parte de populações carentes, políticas públicas podem enquadrá-los, naturalmente, como o grupo de excluídos que precisa ser ocupado para poder formar sujeitos úteis, que saiam das ruas e frequentem escolas, pois o contrário se relaciona à possibilidade de infringir regras. Embora ocorram em certos espaços da sociedade onde a pobreza é mais visível, essas práticas não podem deixar de ser questionadas para se refletir sobre os modos de subjetivação que estão sendo produzidos por determinados discursos hegemônicos de exclusão social.

Em relação aos discursos hegemônicos, Coimbra (2011) ressalta o surgimento de um sentimento de incompetência de grupos considerados vulneráveis, que seria reforçado pelos saberes dominantes. Para o autor, esses saberes chegam às classes subalternizadas como algo totalmente fora de seu mundo, de seu alcance: desconhecem como foram produzidos e para que servem. Com isso, ele ainda assevera que assim são convencidos de que todos aqueles que não possuem informações competentes e científicas não podem expressar suas opiniões, já que estão longe da verdade e, portanto, se encontram efetivamente excluídos.

Assim, a crítica que empreendemos não diz respeito à existência em si das políticas públicas, mas à necessidade de análise de como estas se constituem, que saberes e lógicas operam e como constituem os sujeitos sobre em contexto de vulnerabilidade social.

2 – Sobre o Método

Este relato de experiência reflete às nossas vivências e as percepções a respeito dos integrantes do projeto de extensão “Saúde Mental de Adolescentes em Contexto de Vulnerabilidade Social”, realizado com fomento do NEXT do Centro Universitário ICESP, unidade de Águas Claras-DF. O referido projeto está sendo realizado no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, subdividido em duas fases de atuação; a primeira considerando os educadores e a segunda contemplando aos inscritos do turno vespertino do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Tia Nair. A segunda fase, que será escrita em outro trabalho, terá foco sobre os relatos e as intervenções com os adolescentes.

A vivência fundamentou-se na descrição das estratégias de educação em saúde mental, mediadas pela realização de oficinas direcionadas aos educadores do Centro de Convivência, com a finalidade de oferecer o melhor e mais adequado manejo didático ao adolescente, abordando temáticas relacionadas à adolescência. Sendo assim, foram estabelecidas as seguintes etapas: (a) problematização inicial, com base no conhecimento prévio e nas experiências pedagógicas/dificuldades dos participantes; (b) escolha dos temas (pelos educadores) a serem tratados nos encontros; (c) apresentação do conteúdo por meio de oficinas; (d) reflexão crítica, discussões e relatos dos participantes, e (e) socialização e avaliação das atividades realizadas.

Nesta pesquisa, as estratégias utilizadas foram de capacitação participativa, alinhadas ao conceito de educação para a saúde mental no contexto de vulnerabilidade social, com o uso de oficinas. Carvalho (2005. P.7) compreende oficina como:

“Um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, focado em torno de uma questão central, proposta pelo grupo, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, com formas de pensar, sentir e agir.”

Os temas selecionados para as oficinas posteriores com os adolescentes foram: violência; bullying; sexualidade; gravidez na adolescência; DST/AIDS; álcool e drogas. Além dos educadores, participaram da escolha dos temas, os coordenadores, o assistente social, coordenador pedagógico e a psicóloga da Instituição, embora estes tenham apoiado apenas na logística do trabalho e também com sugestões, não sendo objetos de intervenção. Foram

realizadas reuniões semanais, com duração média de 2 horas cada. Assim, foram realizadas cinco oficinas com grupo de educadores.

3 – Relatos da Experiência

A região onde está localizada a referida instituição possui elevados índices de criminalidade e vulnerabilidade social, refletindo altos índices de gravidez na adolescência, bem como o exagerado consumo de álcool e drogas pela população jovem. No sentido de promover estratégias educativas direcionadas aos adolescentes, diversos estudos vêm sendo realizados, abordando, especialmente, as temáticas relacionadas à sexualidade e ao uso indevido de drogas.

Vale ressaltar que ainda são escassas as realizações de oficinas direcionadas aos educadores em Serviços de Convivência, particularmente, no Brasil. Nesta pesquisa, as temáticas e atividades propostas para cada oficina foram as mesmas, seguindo um cronograma que definiria quais seriam praticadas nos encontros subsequentes, com base na definição das necessidades levantadas na primeira reunião pelos educadores.

As oficinas foram ministradas pela acadêmica extensionista: Midiã de Itanhém Fernandes Martins e pela professora orientadora do projeto: Msc. Hellen Vale. Para mobilizar o grupo em torno da proposta, foram realizados encontros em grupo que contribuíram sobremaneira para a formação do vínculo entre os sujeitos, oferecendo também uma perspectiva de suas aspirações em face da realidade apresentada.

Neste sentido, a primeira e a segunda oficina pretenderam apenas apresentar as pessoas que se envolveram no projeto; fazer um levantamento de necessidades por parte dos educadores no manejo com sujeitos; além de elaborar um plano de intervenção educativa para atendimento destas carências. Ficou claro nesses primeiros encontros que a equipe se encontrava desmotivada frente aos conflitos institucionais e sociais do próprio trabalho. O acesso das proponentes no âmbito institucional trouxe esperança à equipe, o que já consta como o início de uma atividade interventiva.

A terceira oficina pretendeu avaliar na ótica dos educadores, os aspectos psicossociais positivos e o autoconhecimento de suas condições, por meio de uma dinâmica simples, como o cartaz representativo (autoconhecimento). O grupo deveria fazer seu cartaz, de forma livre e criativa, utilizando cartolina, caneta, lápis de cor, recortes de revista e jornais, respondendo a perguntas como: O que representa seu trabalho como educador em uma instituição em contextos de vulnerabilidade? – Quais as dificuldades ou facilidades que você

encontra em sua profissão? A atividade objetivou estimular a criatividade dos participantes, proporcionando um ambiente de troca de experiências, além de observar a percepção que eles tinham de si mesmos, alertando-os para suas reais condições de trabalho face às perspectivas almejadas.

Na quarta reunião, foi realizado um fórum de discussão, seguido de apresentação da reflexão dos variados cartazes, compartilhando suas observações e perspectivas para melhorar sua atuação profissional dentro das temáticas abordadas. À medida que as questões iam sendo debatidas, verificou-se que os assuntos mais difíceis para os educadores eram: a paixão pelo trabalho, a falta de recursos, instabilidade emocional, a falta de reconhecimento por parte da instituição, a esperança de um futuro melhor frente a tantos conflitos sociais.

A experiência realizada mostrou que há um distanciamento entre os serviços dos educadores com os coordenadores da instituição. Além disso, na própria instituição que tenta dar suporte ao adolescente, há falta de recursos materiais técnicos e humanos, fatores estes que limitam a qualidade do serviço prestado. Assim, foi preparada uma reunião com os coordenadores da instituição para alinharmos novas estratégias para a melhor condução das propostas passadas pelos educadores, além de fazermos uma ponte entre os diversos trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do preconceito existente em relação à fase adolescente, denominada por alguns como uma “geração descompromissada e alienada”, trabalhos sociais importantes vêm sendo realizados com o intuito de desvelar a real situação de vulnerabilidade desta faixa etária, objetivando traçar estratégias eficazes no combate aos problemas comumente vivenciados por esses jovens.

Assim, na construção e implementação deste trabalho, o cuidado no desenvolvimento das atividades propostas em cada oficina e atividade em grupo foi perpetrado com objetivo de promover a interação e a participação de toda instituição, em especial, os educadores a fim de que estes possam expressar suas dúvidas, necessidades e experiências, construindo uma parceria de troca e difusão dos conhecimentos compartilhados.

A execução de um projeto desta natureza é um modo de cooperar na conscientização dos adolescentes e na tomada de decisões sobre suas vidas, caráter e constituição de cidadania, na compreensão da sexualidade, do uso de drogas, no conhecimento de diferentes

carreiras e aptidão vocacional, dentre outras, para que estes jovens possam obter ferramentas que lhes assegurem comportamentos que não comprometam suas relações, tampouco sua saúde.

A riqueza das discussões suscitadas pelos educadores pôde comprovar o alcance dos objetivos do projeto, de caráter social e intervencionista, utilizando recursos sociais e estruturais do sistema público para a construção de uma nova realidade educacional local, que pode e deve ser replicada. Ademais, ressalta-se o crescimento e desenvolvimento profissional da equipe que desenvolveu o projeto, respaldando a criação de um espaço para problematização de questões relativas à adolescência e sua responsabilidade social, como psicólogos e educadores em saúde.

A relação do Centro Universitário ICESP e um Serviço de Acolhimento e Fortalecimento de Vínculos foi importante no sentido da mutualidade de contribuições, como: aprendizado, parcerias de intervenções, aproximação da instituição formadora de educadores e profissionais de saúde, e possibilidade de acesso a serviços de saúde mental para a comunidade carente.

Este trabalho aponta como recomendação que esta experiência possa ser aplicada em outros espaços, com profissionais que lidam com adolescentes, como já referido, este profissional exerce importante papel na construção da cidadania do indivíduo neste ciclo de vida, sobretudo carregado de vulnerabilidades, podendo ser compreendidas e melhor enfrentadas, se o educador estiver apto a apoiar e orientar os sujeitos adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABERASTURY, A. & Knobel, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre. Artes Médicas 1981.

AYRES, J.R; et al. **Vulnerabilidades prevenção em tempo de aids** In: PARKER, R. et al. Sexualidade pelo avesso: Direitos, Identidades e Poder. São Paulo: Editora 34, 1999.

ÁRIES. P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BAHLS, S. C. **Epidemiologia de sintomas depressivos em adolescentes de uma escola pública em Curitiba**. Brasil. *Revista brasileira de psiquiatria*, 2002.

BAPTISTA, Makilim Nunes; Adriana Said Daher; DIAS, Rosana Righetto. **Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes.** Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 21, n. 2, p. 52-61, June 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141498932001000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 27 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932001000200007>.

BRAGA. Luiza de Lima e DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero.** Contextos Clínic [online]. 2013, vol.6, n.1 [citado 2018-06-22], pp. 2-14. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S198334822013000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1983-3482. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2013.61.01>.

CALLIGARIS, C. **Adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M., Rua, M. G.; ANDRADE, E. R. **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza.** Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogs, BID, 2001.

COIMBRA, C. **Operação rio: o mito das classes perigosas.** Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

ERIKSON, E.H: **identidade: juventude e crise.** 2ª ed. Trad. A.Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

FREUD, Sigmund. **O mal estar da civilização.** Trad P. César S. 123-253. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Trad J. Salomão. p. 123-253. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7).

GEOTHE. JW. **Os sofrimentos do jovem werther.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GROSMAM. Eloisa **a construção do conceito de adolescência no ocidente,** PS 2010.

GUARESCHI, N. M. F. **Estudos culturais e produção de sentidos: diálogos possíveis na construção de conhecimento.** In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO: PODER IDENTIDADE E DIFERENÇA, 2004, Canoas: 2004. Anais do 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação: poder identidade e diferença (CD-Rom). Canoas: Editora da ULBRA, 2004

KEHL. Maria Rita. **O tempo e o cão,** 2009.

LAVISKY David L. **Adolescência e violência,** 1996.

LOVISI. Giovanni Marcos, Santos Simone Agadir, Letícia Legay, Lucia Abelha, Elie Valencia. **Análise epidemiológica do suicídio no brasil entre 1980 e 2006**

<https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/53/2/rbp.S151644462009000600007.pdf>

MOURA, Mírian Aparecida e ARAÚJO Luciene Guimarães. **Levantamentos de estratégias específicas utilizadas por psicólogos clínicos no tratamento de adolescentes com comportamento suicida.** <http://jornal.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/335/267>.

OMS (2017). **Com depressão no topo da lista de causas de problemas de saúde, oms lança a campanha “vamos conversar”.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5385:com-depressao-no-topo-da-lista-de-causas-de-problemas-de-saude-oms-lanca-a-campanha-vamosconversar&Itemid=839. Acesso em: 14 de jun. 2018. Organização Mundial de Saúde.

PEREIRA do Rêgo Barros, Airton, da Penha de Lima Coutinho, Maria, Fernandes Araújo, Ludgleydson, Ramos Castanha, Alessandra, **as representações sociais da depressão em adolescentes no contexto do ensino médio.** Estudos de Psicologia [online] 2006, 23 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 27 de junio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395336320003>> ISSN 0103166X.



INTERACIONISMO SIMBÓLICO E GÊNERO

Ariane Kally Brandão de Oliveira¹²

Tania Maria de Freitas Rossi¹³

Agência Financiadora: Centro Universitário ICESP de Brasília –NEXT

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo o tema interacionismo simbólico e gênero. O texto situa-se nos pressupostos teóricos do interacionismo simbólico e na conceituação de gênero, por meio de uma confabulação direta entre esses temas. Assim, busca-se entender gênero como sendo características, condutas e papéis sociais tradicionalmente instituídos para homens e mulheres na estrutura social.

Palavras-chave: gênero; interacionismo simbólico; papéis sociais; estrutura social.

INTRODUÇÃO

Gênero tem sido um assunto de diversos debates na sociedade atual. Nesse sentido, o presente estudo tem a finalidade de discutir a abordagem acerca de gênero sob a perspectiva do interacionismo simbólico, uma vez que essa corrente teórica advinda da psicologia sociológica agrega conhecimentos relevantes na compreensão da constituição de subjetividade, que ocorre por meio das interações sociais.

A fim de compreender a relação entre interacionismo simbólico e o gênero abordaremos os pressupostos básicos da teoria interacionista simbólica e, também, o que se convencionou chamar de “gênero”. Busca-se situar como o interacionismo simbólico pode projetar luz ao entendimento de constituição de gênero.

É pelo viés da abordagem interacionista feita por Berger e Luckmann (1985) que se pretende compreender de que modo o indivíduo, a partir da perspectiva interacionista, se relaciona com a estrutura social. Como o indivíduo entende e desempenha papéis de gênero

¹² Graduanda do 2º semestre do Curso de Psicologia. kallyucb@gmail.com

¹³ Doutora em Psicologia. Tania.rossi@icesp.edu.br

instituídos pela sociedade. Busca-se compreender o papel ativo do sujeito enquanto produto e produtor da sociedade.

INTERACIONISMO SIMBÓLICO

A percepção de interacionismo simbólico se origina a partir da psicologia social-sociológica, sob forte influência do pragmatismo, ao substituir a psicologia filosófica de influência escocesa pela psicologia experimental alemã, e, em seguida, pela psicologia funcionalista com características norte-americanas. A Escola de Chicago foi a propulsora dessa corrente teórica denominada de interacionismo simbólico.

Dentre os teóricos da Escola de Chicago que mais contribuíram para consolidação dessa teoria, enfatiza-se, principalmente, George Herbet Mead e posteriormente seu discípulo Herbert Blumer. Na contemporaneidade, destacam-se os teóricos Berger e Luckmann e Sheldon Stryker, com uma concepção estrutural, de grande relevância para essa corrente teórica (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010).

Um dos maiores representantes da Escola de Chicago, Mead (1934) sofreu a influência da filosofia do pragmatismo e das ideias de Darwin (MEAD, 1934), bem como as elaborações de Wundt (MEAD, 1934) e das concepções comportamentalistas da época. Ele afrontaria, primeiramente, o fato de o behaviorismo watsoniano não considerar os aspectos do ato social. Watson (MEAD, 1934) não considerava que havia uma reflexão do gesto aprendido, ou seja, não analisava que o gesto suplantava uma mera repetição mecanizada. Desconsiderava, portanto, que o ser humano recebe influência do meio, mas, através de sua interpretação também exerce influência sobre ele.

Embora Mead (1934) tenha considerado alguns pontos da obra de Wundt (APUD FARR, 1998) com relação à mente humana, eles divergiam em alguns aspectos. Mead (1934) constatou que Wundt defendia que a pessoa se constitui antes da relação social. Mead (1934) considerava que só era possível a concepção de pessoa depois da emergência da mente dentro do contexto das interações sociais. Com isso, Mead pondera que a mente emerge quando há uma primeira interação social, interação essa que se dá por intermédio de uma série de símbolos. “Quando um determinado gesto representa a ideia que há por trás de si e provoca essa ideia no outro indivíduo, tem-se um símbolo significante” (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010).

Deste modo, todo significado se configura pela conduta social que dá origem aos símbolos significantes, ou seja, quando a criança interpreta o símbolo emitido pelo adulto e

aprende o que aquele símbolo significa, nasce um símbolo significante. Esse processo envolve definição e redefinição de objetos do ambiente percebido. Para entender o conceito de definição e redefinição de objetos percebidos, Mead(1934) esclarece os conceitos de *Self*, Eu e Mim. O *self* caracteriza-se pela capacidade do ser humano de desenvolver ideias reflexivas sobre si, por meio de uma interação com ele mesmo. Assim, o sujeito se transforma em objeto para si, com uma capacidade de reflexão que possibilita ao indivíduo desempenhar a função de se colocar no lugar do outro. Isso faz com que o *self* se desenvolva de forma contínua, por isso sua natureza é dinâmica e não fixa. Nesse sentido, conforme Mead (1934) o *self* se constitui como um processo social dentro do indivíduo, o qual envolve duas etapas analíticas diferentes, formadas pelo Eu e Mim, sendo o Eu, o lado impulsivo, impensado. O Mim é o outro generalizado, constituído de padrões que todos possuem; é a forma de interação com o meio.

Nos anos 1930 e 1940, começa-se a sistematizar o Interacionismo Simbólico. O ponto de partida para sua consolidação e o devido reconhecimento de sua relevância se dá pela fundação da Sociedade para Estudo do Interacionismo Simbólico. Herbert Blumer tem papel fundamental, pois foi ele quem estabeleceu os pressupostos dessa teoria e a nomeou “Interacionismo Simbólico”, linha de pesquisa que abarca a sócio-psicologia e a sociologia, relevante para o entendimento do comportamento humano, das interações e dos processos de significação, norteadores da compreensão da conduta social (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010).

De acordo com Blumer (apud ÁLVARO & GARRIDO, 2003), o significado é socialmente constituído através das interações. Os participantes das interações humanas têm o seu comportamento condicionado pela presença do outro. Cada sujeito envolvido na interação social se preocupa com o modo pelo qual o outro vai interpretá-lo. Assim, a forma como o sujeito vai se conduzir seus comportamentos e interpretações dependerá do meio ao qual se encontra. O comportamento é influenciado pela presença do outro, pois o sujeito se preocupa como o outro irá interpretá-lo, e a forma como se conduzirá, dependerá do meio no qual se encontra. O estudo das interações sociais nesta abordagem pressupõe procedimentos metodológicos em que o pesquisador interage necessariamente com objeto pesquisado. Um estudo exploratório que investiga a interação social, por exemplo, deverá privilegiar o ponto de vista dos sujeitos analisados, o que tornará que os resultados sejam mais precisos (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010).

O interacionismo simbólico recebeu importantes contribuições contemporâneas. Dentre as quais é possível destacar os teóricos Thomas Luckmann e Peter Berger que apresentam uma perspectiva estrutural. Os analisam, incorporando os pressupostos de Mead (1934), os processos de legitimação pelos universos simbólicos e como o sujeito constrói seu conhecimento da realidade, evidenciando as relações entre o pensamento humano e o contexto social.

A Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (1995)

A abordagem interacionista feita por Berger e Luckmann (1985) sustenta que é por intermédio da linguagem que acontece a interação simbólica e possibilita que o sujeito seja capaz de apreender o mundo e interagir com o meio. “A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim” (BERGER, LUCKMANN, 1985, p. 38).

Para esses autores, a socialização do indivíduo acontece em dois momentos específicos, quais sejam, a socialização primária e a socialização secundária. Ressalta-se que a socialização não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação.

Na socialização primária que tem lugar na infância, o indivíduo é apresentado ao mundo por intermédio dos cuidadores ou dos outros significativos que não são escolhidos pelo sujeito e cujos olhares enviesam suas percepções e interpretações.

Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo para ele modificam o mundo no curso da mediação. Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo social é “filtrado” para o indivíduo através desta dupla seletividade (Berger, Luckmann, 1985, p. 176).

O sujeito passa a se identificar com aqueles que diretamente participam de sua vida, como pais, irmãos, avós, etc. E internaliza a realidade particular dessas pessoas. O mundo internalizado na socialização primária torna-se muito mais enraizado em sua consciência de que os possíveis mundos conhecidos em sua socialização secundária.

A identidade é uma função do modo como o sujeito identifica a si mesmo e o mundo que o cerca e será também a forma como ele irá agir no mundo. A socialização primária continua a em um âmbito secundário: “Qualquer processo subsequente que introduz um

indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.” (BERGER, LUCKMAN, 1985, P. 175).

Já a socialização secundária diz respeito a qualquer processo que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade configura a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instruções. Nela o sujeito será capaz de interpretar papéis sociais socialmente construídos e dispostos para serem representados.

Pode ver-se facilmente que a construção de tipologias de papéis é um correlato necessário da institucionalização da conduta. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis... Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele (Berger, Luckmann, 1985, p. 103).

Na análise dos processos dos processos de legitimação por meio dos universos simbólicos, os autores tomam como âncora a intersubjetividade e a biografia individual e sustentam a precedência do conhecimento sobre os valores a legitimação ocorre seguindo quatro níveis.

O primeiro tem início a partir das primeiras experiências do sujeito na transmissão que se dá via código linguístico, ou seja, a inserção no mundo da linguagem, no universo simbólico possibilita e inclui conteúdos tais como a afirmações simples e tradicionais e normas de condutas. Trata-se de um nível pré-teórico que servirá de base a todo o conhecimento posterior, as todas as teorias subsequentes que o sujeito irá construir nas trocas sociais e que serão internalizadas como tradição.

O segundo é composto de proposições teóricas rudimentares e implícitas nos códigos linguísticos, mas poderosas que funcionam como um conjunto de significados objetivos que explicam o “mundo” é de um cunho pragmático e podem ser percebidos nos ditos populares, lendas e outras narrativas de cunho moral.

O terceiro nível contém um sistema de conhecimentos diferenciados que institui um quadro de referências de conduta. São teorias explícitas, transmitidas intencionalmente por grupos sociais para garantir ao processo de legitimação que gere seus próprios procedimentos institucionais.

No quarto nível há a conjunção dos anteriores de modo que todos os setores da ordem institucional sejam integrados em um sistema de referência mais abrangente compondo amplos universos simbólicos. São corpos de tradição teórica compostos de diferentes áreas de significação que dizem respeito à determinada ordem institucional. Esta tradição teórica rompe com a experiência cotidiana e utiliza realidades diferentes destas para garantir a

construção de áreas particulares de significado. Todas as teorias legitimadoras são agrupadas para que os papéis institucionais se transformem em modos de participação e moldem as condutas individuais. A integração reflexiva dos processos institucionais distintos, nesta perspectiva, logra sua plena realização.

Os universos simbólicos são cristalizados através das dinâmicas de objetivação, sedimentação e acumulação do conhecimento. Embora cristalizados, os universos simbólicos enquanto produtos teóricos, não perdem suas raízes e são produtos sociais que têm uma história.

A realidade possui uma dimensão objetiva. O ser humano atua sobre o ambiente, o molda às suas necessidades e capacidades; age no mundo com objetivo de se ter uma estabilidade. Cria-se, assim, uma “ordem social” que precede o desenvolvimento individual, isto é, cada indivíduo nasce numa ordem já produzida pelo ser humano que já existe antes dele.

A atividade humana de atribuir existência material a pensamentos, ideias, sentimentos e impressões é denominada externalização ou exteriorização, uma necessidade antropológica, um produto da existência humana no mundo. Ao agir, o ser humano produz novos elementos, até então não existentes.

As ações humanas, ao serem repetidas, são incluídas no acervo geral de conhecimentos de uma sociedade e antecedem ao processo de institucionalização de uma sociedade e antecedem ao processo de institucionalização, ou seja, a tipificação recíproca de ações habituais. Uma instituição é criada sobre o caráter recíproco das ações, estas alcançam objetividade e consistências e são transmitidas às gerações, tornando-se naturais e evidentes. Nesse ponto, tem-se uma “ordem social”, que é percebida quase como a realidade do mundo natural.

A objetivação é a dinâmica pela qual, linguagens são institucionalizadas e experiências são reificadas. Os significados são objetivados na vida diária e assumem o status de “conhecimento” e, assim, são transmitidos. Determinados conhecimentos são sedimentados para legitimar valores sociais, a consciência gradativamente se constitui como uma instância intersubjetiva.

A sedimentação de conteúdos é determinada pelo destaque que possuem no acervo social ou para públicos específicos. Por intermédio da sedimentação, da definição de papéis e da legitimação constrói-se o funcionamento para o acervo social do conhecimento.

A legitimação não deixa de ser uma modalidade de objetivação de “segunda ordem” já que configuram ações que produzem novos significados e que se unirão aos significados já pertencentes aos conteúdos institucionais. A legitimação visa garantir que conteúdos eleitos sejam objetivamente acessíveis e subjetivamente plausíveis as objetivações de primeira ordem.

Segundo os autores, a construção social da realidade é feita de forma subjetiva pelo indivíduo. "A realidade é socialmente definida. Mas as definições são sempre encarnadas, isto é, indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade" (Berger, Luckmann, 1985, p. 157). Para além da interação com o outro e compreensão do mundo, os autores enfatizam, também, que existe uma relação recíproca entre o indivíduo e o mundo social, ou seja, o homem constrói o mundo e essa construção age sobre o homem em uma relação ininterrupta.

Berger e Luckmann fazem, ainda, uma crítica ante a passividade do homem diante das institucionalizações. “A reificação implica que o homem é capaz de esquecer sua própria autoria do mundo humano, e mais, que a dialética entre o homem, o produtor, e seus produtos é perdida de vista pela consciência” (Berger, Luckmann, 1985, p. 123). Quer dizer, a reificação é uma modalidade da consciência, de tal sorte que, mesmo apreendendo o mundo em termos reificados, o homem continua a produzi-lo, paradoxalmente, o homem é capaz de produzir uma realidade que o nega.

O homem nega a sua produção de mundo ao aceitar que as consequências de suas vidas não são produtos de suas ações, mas fruto da vontade divina. Os significados humanos não são mais entendidos como produzindo o mundo, mas como sendo, por sua vez, produtos da “natureza das coisas”.

O Gênero

Conforme cita Peter Stearns, traduzido por Pinsky (2007), desde a antiguidade, na construção da sociedade, existe uma predisposição ao sistema de dominação patriarcal, com um sistema binário de diferenças sexuais, em que as mulheres são relegadas a segundo plano.

No entanto, Lima (apud LAQUEUR, 1990) sustenta que é com início do século XV que surge uma evidente diferença entre feminino e masculino e, também, a incidência da prevalência do masculino sobre o feminino. Quando se tem de fato uma caracterização de gênero como diferenciação de macho e fêmea, a fim de distinguir os indivíduos. Essa definição segue embasada na teoria de que a mulher se diferencia do homem por ter o falo

invertido, ou seja, acreditava-se que a mulher era uma versão inferior do homem, pois o seu órgão era interno. No século XVIII, de acordo com este autor, se descortina a diferença biológica entre os indivíduos, atribuindo maior legitimidade à predominância do masculino em relação ao feminino, ou seja, poder patriarcal.

Se a diferença estava dada biologicamente, atualmente, gênero é concebido como a diferenciação, construída socialmente, entre o masculino e feminino. O significado de gênero é um dos fatores mais determinantes na constituição de uma identidade e dos papéis exercidos em sociedade. Os papéis sociais desempenhados pelo indivíduo caracterizam a qual gênero ele pertence (Louro, 1997). O fator biológico deixa, portanto, de ser preponderante para determinar o gênero de um indivíduo, mas os diferentes papéis sociais que esse indivíduo desempenha.

De acordo com Narvaz (2010), o conceito de gênero começa a ser desvinculado do sexo masculino e feminino, em 1949, por Simone de Beauvoir. O deslocamento do discurso de naturalização da condição feminina em direção à construção cultural do gênero aparece na máxima clássica de Beauvoir: 'Não se nasce mulher, torna-se mulher'. Assim, compreende-se que gênero é um papel social, embora o indivíduo nasça com um sexo ou outro, ele poderá aprender a desempenhar papéis do gênero feminino ou o masculino.

Por meio dos papéis de gênero o indivíduo constrói a sua identidade masculina e feminina; apropria-se do gênero de maneira a atender às expectativas da sociedade. Conforme aponta Nogueira:

Os papéis de gênero são definidos como aquelas expectativas partilhadas acerca das qualidades e comportamentos apropriados dos indivíduos, em função do seu gênero socialmente definido. Estes papéis de gênero induzem quer direta quer indiretamente a diferenças sexuais estereotipadas (Nogueira, Conceição, 2001, p. 15).

Se os papéis sociais são construídos socialmente, então, não são fixos; mudam conforme o contexto social que o indivíduo está inserido. Cabe ressaltar, entretanto, que as identidades de gênero tendem a estar em consonância com o sexo biológico do sujeito, ainda que não estejam encerradas em si mesmas e podem e estão continuamente se renovando (SILVA, 2006).

É nesse contexto que começam a surgir as críticas ao determinismo do sexo biológico como sendo forma de ser e estar no mundo. Com o advento das lutas feministas por uma inclusão ativa da mulher na sociedade, uma série de acontecimentos surgiram como pesquisas científicas voltadas para os estudos de sexo e gênero, movimentos que pregam a igualdade de direitos entre homens e mulheres e reivindicam espaços de fala na sociedade. Apesar das

normatizações que são impostas pelos discursos de gênero, homens e mulheres têm construído resistência, subvertido e questionado tais normatizações (NARVAZ, 2010).

A “primeira onda” do feminismo teve lugar no início do século XX, na luta pelos direitos das mulheres, no chamado sufrágio, ou seja, no movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres. Apenas no final da década de 1960, com a “segunda onda” do feminismo, que emergiu a problematização do conceito de gênero nas lutas feministas:

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito de debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (Louro, 1997, p. 15).

Diante das conquistas de espaço das primeiras lutas feministas, o termo gênero consagrou-se como uma teoria que pretende conceder legitimidade aos estudos feministas. Conforme Matos (2008):

O “conceito” de gênero será, teoricamente, o divisor de águas para uma outra fase distinta desta primeira, e anunciador, de certa forma (ainda que do ponto de vista temporal tenha sido tardiamente acionado), de uma segunda onda do próprio feminismo, em que se passou a valorizar significativamente mais o diferencialismo e a afirmação política das diferenças (identitárias substantivamente, mas não apenas elas) do que propriamente a igualdade e o igualitarismo (Matos, 2018, p. 338).

Gênero passa ter um papel fundamental nas ciências humanas de denunciar e desmascarar ainda as estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista que operam há séculos (MATOS, 2008). A autora propõe uma nova forma de conceber o termo gênero como sendo uma ciência social relacionada às conquistas das lutas pelas mulheres e enfatiza que essa poderá dar mais legitimidade à aquisição de espaço das mulheres nos diferentes setores da sociedade. Destaca as conquistas já obtidas por meio dos estudos:

Os vários formatos de movimento feminista e de mulheres em distintos países, inclusive no Brasil, têm deixado um legado civilizatório inegável para as sociedades onde floresceram e se multiplicaram. As reformulações que vêm sendo empreendidas naqueles aspectos mais centrais referentes aos problemas da sociedade brasileira, tais como a discussão sobre a feminização da pobreza, sobre a universalização qualificada da educação básica e fundamental, sobre o acesso em perspectiva crítica aos bancos universitários, sobre as ainda injustas e permanentes formas de discriminações vividas no âmbito da violência doméstica e no mercado de trabalho, sobre o acesso às mais variadas formas de políticas públicas que hoje já possuem um viés de gênero (incluindo aí, sobretudo, aquelas no campo da saúde e da segurança e defesa sociais), e isso para citar apenas alguns pontos mais relevantes, têm hoje um toque feminino e feminista incontestável (MATOS, 2008, p. 351).

O gênero feminista como uma ciência possibilitaria o avanço e a estabilidade das conquistas mencionadas. Desse modo, ela reconhece que os avanços na conquista de um espaço para as mulheres são bastante significativos, porém, muito tem para ser feito, conquistado e consolidado. Assim, complementa:

Penso que esse forte avanço no sentido da concretização da institucionalização desse novo campo, além de produzir a sua visibilização e reforçar a sua consolidação, vai contribuir concretamente nas muitas revisões e re-elaborações de questões que são centrais na ciência política, na sociologia, na antropologia, na psicologia, na comunicação social etc. e que ainda não tivemos tempo suficiente para deflagrar (Matos, 2008).

Este é apenas um dos significados atribuídos ao conceito de gênero, sujeito a variadas interpretações, no entanto, é possível afirmar que, atualmente, o termo é utilizado para se remeter aos estudos feministas na luta por conquistas de espaço na sociedade. Para além das caracterizações das questões de gênero, emerge a possibilidade de gênero torna-se uma ciência a fim de ser um diferencial no entendimento da igualdade entre homens e mulheres nas sociedades contemporâneas.

Interacionismo Simbólico e Gênero

O interacionismo simbólico, conforme destacado, é uma abordagem que sustenta o protagonismo da interação social na constituição do especificamente humano. Ao atribuir significados ao mundo, mediado pelo outro social, o indivíduo formula a sua ação para com o outro, de forma intencionada, buscando agir segundo as expectativas do outro. Este também é o princípio da constituição dos papéis de gênero, conforme postulado pelo movimento feminista.

Assim, o interacionismo simbólico ajuda a compreender as relações humanas que constituem a sociedade sob um prisma de interação do ser humano com o meio. Por intermédio dessa teoria se formulam demais teorias para a compreensão da complexa relação entre sujeito e o mundo.

O interacionismo simbólico estrutural de Berger, Luckmann (1985) mostra que o indivíduo não é um ser passivo da estrutura social, mas é também ativo. Sendo, assim, produto e produtor dessa estrutura. Nessa linha de pensamento, o indivíduo é transformado pela estrutura social, mas também é transformador dessa estrutura, ou seja, para além dos papéis sociais instituídos pela sociedade há uma interação de reflexo entre indivíduo e estrutura social.

O fato de um sujeito nascer com o sexo feminino, não implica que irá nascer, também, com os papéis sociais femininos definidos. Embora possua genes que determinem o sexo, o indivíduo terá a possibilidade de aprender outros papéis sociais, inclusive aqueles relativos aos sexo masculino. Segênero é aprendido por meio da estrutura social e essa é transformada pelo indivíduo, logo, não há uma determinação direta, mas um conjunto de fatores, inclusive indiretos ou inconscientes que entram nesta elaboração. Poderá, assim, estabelecer uma nova ordem ao optar por desempenhar os papéis com os quais se identifica mesmo esses papéis não estando de acordo com o que é instituído pela estrutura social.

Embora o indivíduo tenha a opção de escolha, essa não acontece de maneira espontânea. Segundo Berger e Luckmann (1985), existe uma tendência ao tradicionalismo das estruturas sociais, ou seja, mesmo que o indivíduo anseie agir, contrariamente, ao que é institucionalizado, esse encontra uma resistência. Afirmam que se existe a tendência a deixar tudo continuar como antes, esta tendência é evidentemente fortalecida se houver excelentes razões para assim proceder. Ou seja, mesmo não concordando com a “ordem social” o indivíduo tende à passividade porque as pessoas fazem certas coisas não porque dão resultado, mas porque são certas – isto é, certas em termos das supremas definições da realidade promulgadas pelos especialistas no universal.

Considerando que quem determina e sustenta as teorias vigentes nas sociedades são aqueles que se encontram no poder, que ocupam as posições decisivas e podem impor definições tradicionais da realidade à população submetida à sua autoridade; o desenho do gênero, seja ele qual for, será marcado pelas relações de poder instituídas.

A sociedade contemporânea, marcada pelo pluralismo cultural, há espaço para ampliar a aceitação de visões diferentes daquelas instituídas pela estrutura social e pode instigar quebra de paradigmas socialmente instituídos ao longo do tempo. O pluralismo encoraja tanto o ceticismo quanto a inovação, sendo assim, eminentemente subversivo da realidade admitida como certa do *status quo* tradicional (Berger, Luckmann, 1985).

As teorias de gênero surgem a partir de movimentos revolucionários que caracterizam esse pluralismo. Desde a perspectiva do interacionismo simbólico, embora o indivíduo nasça em uma estrutura social cuja “ordem social” já esteja estabelecida, não significa que essa ordem não possa ser contestada e revolucionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciam os pressupostos da perspectiva interacionista, o indivíduo, ao estabelecer uma relação de reciprocidade com a estrutura social, é legitimador do que já está proposto por essa estrutura e também a pode transformar, ao propor novas formas de ver e estar em sociedade. Compreende-se, então, que o ser humano é livre e faz escolhas conscientes, ainda que essas sejam feitas de forma reificada.

Gênero é uma categoria com a qual os indivíduos se identificam para desempenhar papéis femininos ou masculinos, na sociedade, e, portanto, é resultado de uma construção social. A identidade de gênero diz respeito ao gênero com o qual o sujeito se identifica. Não se pode, entretanto, esquecer que é complexa a diferenciação anatômica, psíquica e emocional entre os gêneros masculino e feminino justamente porque está implicada com fenômenos biológicos referentes à genética e à ação dos esteroides sexuais.

Sabe-se que o conhecimento sobre os aspectos biológicos da formação da identidade de gênero é bastante restrito, uma vez que a maioria dos estudos sobre a anatomia e a influência hormonal nesse processo é baseada em experimentos com animais extrapolados para humanos (LARA; ROMÃO, 2012).

A influência hormonal na diferenciação e expressão sexual é importante, mas o processo de socialização do indivíduo é reconhecidamente fundamental para a construção da sua sexualidade e terá implicações na expressão sexual. O processo de socialização protagoniza a definição da identidade de gênero, ou seja, a consciência que a pessoa tem de ser homem ou mulher. Na socialização primária, a construção da sexualidade sofre influência dos pais, cuidadores, professores, colegas de grupo, que induzem o sujeito a desempenhar determinados papéis em consonância com um ou outro gênero.

Ainda há uma névoa densa sobre os aspectos inconscientes que contribuem para a identidade de gênero e o tema está longe de ser esgotado. Por enquanto, a tese da interação de fatores biológicos e sociais na constituição da subjetividade parece o melhor caminho a ser trilhado. E as instituições da “ordem social” é que o legitimarão, em última instância.

De todo modo, o interacionismo simbólico projeta luz para se compreenda que, atualmente, a concepção de gênero é uma forma de contestação da estrutura social, que busca transformar a forma da mulher desempenhar papéis e, também, de ser vista perante a sociedade.



POR UMA ENGENHARIA CIVIL PÚBLICA EFETIVA

Nilo Silvio Costa Serpa¹⁴ - Faculdade ICESP

Agência Financiadora: Faculdade ICESP-NEXT

RESUMO

O presente artigo se destina a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária por meio da discussão de um programa efetivo de Engenharia Civil Pública, partindo do princípio que o bem-estar habitacional e urbano associado à educação ambiental e ao esclarecimento da população conduz à diminuição das diferenças sociais. A Engenharia Civil Pública cobre uma ampla gama de questões que vão, desde os fenômenos patológicos decorrentes da má qualidade dos materiais empregados na construção e/ou de falhas de execução e de gestão de canteiro de obras, até aqueles referentes ao amplo tema da sustentabilidade, envolvendo economia ecológica e fontes renováveis. Propõe-se a emissão gratuita de laudos periciais, relatórios de vistorias e esboços projetuais de reformas para a população menos favorecida, incluindo indicações de fornecedores e profissionais parceiros idôneos que tenham se sensibilizado com o programa social e que, portanto, espontaneamente tenham se incumbido de oferecer materiais e serviços de qualidade a preços mais acessíveis.

Palavras-chave: engenharia civil pública; sustentabilidade; educação ambiental; economia ecológica; fontes renováveis.

PRÓLOGO

Durante o período compreendido entre 2008 e 2014, o Brasil experimentou uma farsa desenvolvimentista, a qual, dentre outras ilusões, alimentou o fraudulento quadro de redução das desigualdades sociais e de melhoria da qualidade de vida. Sem dúvida, inúmeros fatores concorreram para que os efeitos de semelhante farsa fossem desastrosos, verdadeiramente nefastos para a Nação. De modo sucinto, pode-se ter por assente que a ausência de governança baseada na probidade e na escuta, além da falta de planejamento estratégico competente, impuseram à população as mataduras do abandono dos bens mais preciosos de

¹⁴ Nilo Silvio Costa Serpa – Professor na Faculdade ICESP. E-mail: nilo.serpa@icesp.edu.br

uma sociedade saudável: a saúde e a educação. Por mais que as pesquisas encomendadas se esforcem em manipular dados e distorcer fatos, nunca saímos da linha da pobreza por uma razão muito simples: não existiram políticas sociais de Estado sustentadas por investimentos maciços em inovação, ciência e tecnologia, patentes e diversificação da matriz econômica com vertentes variadas de produção de bens de consumo a partir de tecnologias autóctones.

Optou-se por mergulhar o país em uma paisagem melancólica, medieval, agrária, baseada na devastação e na truculência das “canetadas” de uns quantos parvos, desferindo o golpe de misericórdia na já remota esperança de nos tornarmos uma potência. Optou-se por um modelo arrecadatório digno de déspotas dos séculos XIII e XIV, sem qualquer retorno para a sociedade. As políticas frágeis que foram instituídas não passaram de assistencialismo disfarçado por um socialismo grotesco, quando muito ilustrado pela leitura das orelhas de manuais bolorentos da época da Revolução Russa, movido às custas da malfadada classe média. Desafortunadamente, vivemos hoje uma realidade isolada da modernidade democrática que procura corrigir os erros da humanidade, fazendo do socialismo não um exercício da sordidez do engodo oferecido aos oprimidos, mas uma prática estável de redução das diferenças na qual Estado e iniciativa privada se tornam parceiros com ganhos sociais para os cidadãos.

Com efeito, uma das áreas açoitadas pelos desmandos e infortúnios acima descritos foi a da construção civil de interesse social. Aqui, o velho adágio do “sonho da casa própria” mais uma vez contribuiu para artificializar de maneira insustentável o crescimento econômico ao oferecer habitação de baixo custo como sinônimo de moradia de baixa qualidade. Como em todo processo de massificação aplicado a países de economia refém, a depreciação de curto prazo desses imóveis é notória, e não apenas provocada pela qualidade inferior dos materiais utilizados, mas igualmente pela má aplicação das técnicas construtivas adequadas. Resulta daí, à guisa de exemplo, que mais de 50% das moradias do programa “Minha Casa, Minha Vida” apresentam falta de prumo e/ou trincas, infiltrações, vazamentos, dentre outros, antes do prazo de expiração da garantia, conforme relatório elaborado pelo Ministério da Transparência em colaboração com a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2017), acarretando frequentes manutenções, evidenciando assim os aspectos de insustentabilidade do empreendimento pela maneira como foi conduzido. É, contudo, importante frisar que a má qualidade de execução não se restringe aos imóveis de interesse social; edifícios destinados ao público de maior poder aquisitivo também são vítimas da azáfama que tem marcado a construção civil brasileira.

O presente artigo tem por objetivo discutir uma proposta de ação social inclusiva, no sentido de oferecer ao público fora do alcance dos benefícios providos por programas sociais (ou que esteja descoberto por garantias) acesso aos meios de preservação e manutenção de seus imóveis. Não faz parte da proposta a aplicação de métodos quantitativos para avaliação financeira do grau de depreciação imobiliária.

A ENGENHARIA CIVIL PÚBLICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

A Engenharia Civil Pública (doravante, ECP) é uma área de atuação civil de caráter social que oferece serviços gratuitos de apoio a reformas, demolições, infraestruturação urbana e projetos da construção civil às localidades menos favorecidas, a partir das demandas identificadas e das necessidades manifestadas pelos cidadãos. Faz parte de seu escopo apresentar soluções econômica e ambientalmente viáveis, mantendo conformidade com as normas vigentes e com o panorama urbano, sem ferir os princípios básicos do direito individual e encaminhando os demandantes, sempre que possível, para profissionais executores e fornecedores de idoneidade reconhecida.

No Brasil, já existem iniciativas de ECP, como o núcleo juiz-forano da organização não-governamental “Engenheiros sem Fronteiras”, consolidada em 2015. Iniciativa semelhante foi iniciada em agosto de 2018 pela Faculdade ICESP de Brasília, agora alçada a Centro Universitário, mediante projeto de extensão voltado a escolas públicas, pessoas e famílias de recursos modestos residentes na região de Brasília conhecida como Areal, e circunvizinhanças.

Dentro desse enfoque, tais iniciativas encontram amplo respaldo na Lei Federal nº 11.888 de 24 de dezembro de 2008, com vigência a partir de 24 de junho de 2009 (SENGE, 2012), segundo a qual é garantida assistência técnica pública e gratuita às famílias de baixa renda, com recursos advindos do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, em vigor desde 2009 (SEAERJ, 2016). Em particular, no que diz respeito à discussão aqui promovida, têm papel de destaque as ideias apresentadas por MARTINS *et al* (2015), além daquelas transmitidas pelo INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL (2010).

Para que os projetos de ECP sejam efetivos, é imprescindível a colaboração de voluntários¹⁵ integrantes da força-tarefa de consecução dos objetivos pretendidos, bem como de acadêmicos e empresários. Tecnicamente falando, esses voluntários atuam como

¹⁵Entende-se por voluntário aquele que, em presença de uma inquietação pessoal face a um determinado contexto, se propõe a doar tempo e esforço pelo ideal de mudança.

verdadeiros agentes transformadores, uma vez que o compromisso social inclui aspectos educativos em saneamento básico, preservação ambiental, economia de recursos energéticos e outros. Cabem aos acadêmicos e empresários as tarefas de capacitação e de orientação do voluntariado, tornando-o devidamente preparado para lidar com o público-alvo. A ênfase na questão da preservação ambiental sustentável traz o mister da mudança de comportamentos com relação aos resíduos sólidos e à utilização racional das fontes de energia, por meio de informação, discussão e apresentação de sugestões em franco processo dialógico.

Dessa forma, a ECP visa transpor os limites do poder público oficial, levando à comunidade em questão os benefícios do conhecimento forjado nas empresas e nos ambientes acadêmicos, demonstrando assim a responsabilidade social de todos os atores no que diz respeito ao cenário da engenharia civil. De certa forma, ao transpor aqueles limites a ECP promove aproximação entre academia e meio empresarial, entendida como absolutamente necessária para o fomento do desenvolvimento social.

UM POUCO DE REFLEXÃO: SOBRE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Inclusão social é a consequência natural do desenvolvimento social, o qual é sustentado simultaneamente por quatro pilares (Figura 1) construídos a partir de uma base sólida de governança formada pelo Estado e pelo estamento privado. Cada pilar se constitui de um sistema institucional com características próprias. Deformações do processo de inclusão refletem fragilidades em um ou mais pilares e/ou na base de governança.

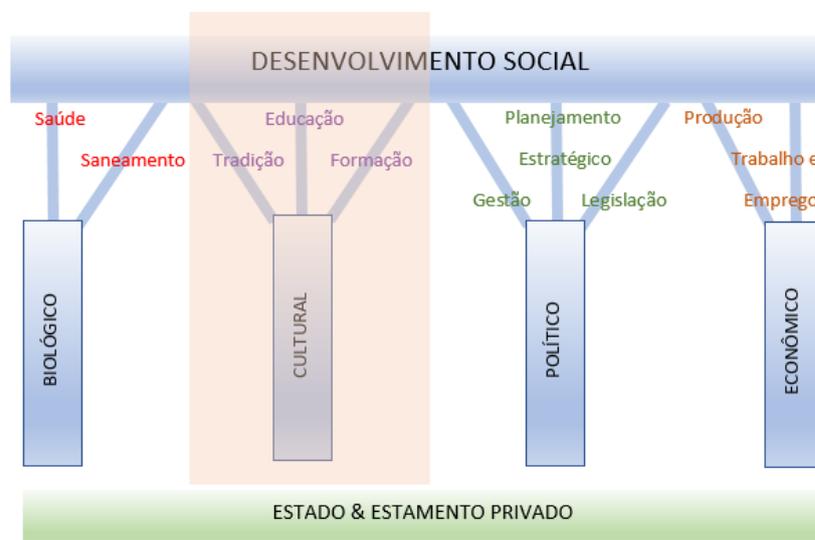


Figura 1: Estrutura esquemática do desenvolvimento social sustentável.

Dentre outras responsabilidades, é papel da governança estabelecer as regras de conformidade entre as ações deflagradas por todos os pilares, garantindo que sejam cumpridas e que propiciem o avanço coordenado de propostas em andamento e projetos em curso. É precisamente esse avanço coordenado que terá como resultado último a inclusão social.

No panorama terceiro-mundista, o desenvolvimento social é, para todos os fins práticos, uma possibilidade remota. Inexiste governança, uma vez que as ações governamentais são meramente arremedos partidários autocentrados de exemplos extraídos a esmo de contextos distantes da realidade local. As propostas tornam-se insustentáveis, pois não emanam de um planejamento estratégico que aponte para a conformidade entre os pilares que suportam o desenvolvimento social perene. Por serem insustentáveis, acabam causando sofrimento aos cidadãos e provocam atraso de décadas em ciência e tecnologia. Em resumo, torna-se impraticável o exercício da inclusão entendida como o efeito social benéfico e generalizado, na forma de bens, serviços e ativos intangíveis, oriundo da gestão síncrona dos quatro pilares do desenvolvimento social.

SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE ECP: INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

O conceito de inovação está intrinsecamente ligado ao conceito de economia criativa. A inovação hoje corresponde tanto à melhoria do que já existe como à proposta de algo novo. No entanto, geralmente chamamos atenção para segmentos criativos como *design* arquitetônico e tecnologia da informação devido à grande integração entre aquisições tecnológicas e aspectos culturais que ambos promovem, embora outros domínios como o da economia solidária. Isto é, o conjunto das atividades econômicas de produção, distribuição, consumo e crédito dispostas em forma de autogestão, também englobem segmentos criativos (RODRIGUES *et al*, 2014).

No âmbito da ECP, a inovação surge, sempre que possível, pela formulação de soluções criativas baseadas em materiais alternativos, naturais ou artificiais, que sejam duráveis e de fácil manutenção. Embora não haja na modalidade proposta de ECP o compromisso da execução das obras requisitadas, o proprietário recebe, além do laudo pericial completo, indicações, instruções e encaminhamentos de como proceder para a compra de materiais e contratação de mão-de-obra.

CASUÍSTICA E MÉTODO

O programa de ECP ora em apreço emprega uma adaptação do método original devido a Kepner & Tregoe (1977, 1980), o qual utiliza relações de causa-e-efeito diretas, estruturando as informações necessárias numa série de tabelas de acordo com o axioma de que uma única causa específica leva a um único efeito (KEPNER & TREGOE, 1977, 1980). As tabelas criadas por esses autores organizam as informações de tal maneira que se torna possível efetuar análises comparativas. A Tabela 1 sumariza a etapa classificatória da adaptação supracitada.

As equipes de cinco ou seis voluntários se apresentam à residência ou ao estabelecimento selecionado, devidamente trajadas e portando carta do Coordenador do projeto a ser entregue ao responsável pela permissão de vistoria do imóvel. Durante a vistoria, os voluntários discutem e trocam ideias sobre as patologias encontradas até que se firme um consenso sobre tipos, origens, graus de evolução e soluções. Nesse momento, quando se trata de concreto, são levadas em conta as importantes observações de Helene (2005). A partir dessas informações é feito o relatório final a ser submetido ao Coordenador do projeto, cabendo a este último deferi-lo ou não em consonância com os padrões previamente definidos. Uma cópia do relatório final é entregue ao representante do imóvel, com as devidas recomendações, sugestões e referências para contato.

Tabela 1: Classificação da evolução de riscos e falhas (metodologia adaptada a partir do trabalho desenvolvido por Kepner & Tregoe (1977, 1980)).

GRAU	GRAVIDADE	URGÊNCIA	TENDÊNCIA	PESO
TOTAL	Perda de vidas humanas, do meio ambiente ou do próprio edifício.	Evento em ocorrência.	Evolução imediata.	10
ALTA	Ferimentos em pessoas, danos ao meio ambiente ou ao edifício.	Evento prestes a ocorrer.	Evolução em curto prazo.	8
MÉDIA	Desconfortos, deterioração do meio ambiente ou do edifício.	Evento prognosticado para breve.	Evolução em médio prazo.	6
BAIXA	Pequenos incômodos ou pequenos prejuízos financeiros.	Evento prognosticado para adiante.	Evolução em longo prazo.	3
NENHUMA	Nenhuma.	Evento imprevisto.	Não vai evoluir.	1

DISCUSSÃO GERAL SOBRE INCLUSÃO

Ainda que possa parecer óbvio que as pessoas queiram ser incluídas socialmente, nem todas as formas de inclusão social são percebidas como desejáveis. A inclusão no mundo das letras, por exemplo, não é vista pela maioria como necessária ao desenvolvimento das habilidades interpessoais. E, portanto, da capacidade de interagir socialmente de modo salutar (como negar que a leitura de um Tolstoi ou de um Fernando Pessoa nos ajuda a conhecer melhor a natureza humana?).

Numa abordagem aristotélica, dir-se-ia que algumas das formas importantes de inclusão social necessitam da virtude intelectual e da virtude moral para serem assimiladas. Na compilação de sua *Ética a Nicômaco*, Livro Segundo, Capítulo I, Aristóteles observa que “...a virtude intelectual depende na sua maior parte da aprendizagem, tanto em sua criação quanto em seu crescimento; por isso necessita experiência e tempo; a virtude moral, ao contrário, é produzida pelo hábito [...]” (ARISTÓTELES, Obras 1982; livre tradução do autor). Ainda, no Livro Primeiro, Capítulo I, lê-se “Toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, tendem, ao que parece, a algum bem” (ARISTÓTELES, Obras 1982; livre tradução do autor).

Dessarte, parece-nos que o pilar cultural contempla os dispositivos que engendram os mecanismos de percepção para o bem maior: educação e formação para o estímulo da virtude intelectual; tradição para o estímulo da virtude moral. Como se vê, não basta entender que o pilar cultural tem importância basilar para o desenvolvimento social, e, conseqüentemente, para a inclusão social. É preciso entender cultura como um amálgama entre educação, tradição e formação. Qualquer coisa que se chame “cultura” fora dessa síntese pertence ao jargão vazio e obscurantista do pós-modernismo, com sua linguagem empolada, seus delírios e seu espírito diletante.

Cabe, no entanto, um certo cuidado para que não se confundam as proposições ligadas à cultura com uma espécie de transfundo intelectualista de apelo ao autoritarismo. Popper fazia a mesma observação com respeito ao intelectualismo moralista de Sócrates (POPPER, 1974). Dessa forma, assim como Antístenes tratou de desenvolver os aspectos igualitários do intelectualismo socrático, devemos ater-nos às mesmas preocupações democráticas a fim de não incorreremos no erro das imposições autoritárias, das quais a história nos dá inúmeros testemunhos dos desenlaces catastróficos que invariavelmente acarretam.

No que se refere à ECP, em alguns casos, a necessidade de reforma e manutenção não é assimilada além da fronteira estética como uma questão de saúde e segurança. O indivíduo

não alcança o fato de que está sendo incluído na zona de abrangência social da saúde coletiva e da proteção de seus bens materiais, além de parecer não se importar com questões estéticas. Por essa razão, a componente educacional da proposta é tão importante, e deve estar inserida em um contexto de orientação cultural mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo quanto foi dito, diante das discrepâncias sociais com as quais nos deparamos, o principal tema de inclusão social é a própria inclusão do cidadão no pilar cultural destacado na Figura 1 (sem autoritarismo e sem as distorções advindas do populismo eleitoreiro, o qual, ao banalizar a educação, transformou a Universidade em uma continuação frívola do ensino médio, e este último na antítese do ensino). Espera-se que a proposta apresentada seja entendida também em sua dimensão cultural, e tenha repercussão significativa na comunidade-alvo, promovendo urbanidade e qualidade de vida para os cidadãos, além de prover o estímulo necessário para implementações futuras na Faculdade ICESP de Brasília, como a Empresa Júnior de Engenharia Civil. Espera-se também que a experiência acumulada contribua de maneira expressiva para a formação profissional dos alunos voluntários, caracterizando um legado documental a servir de norte para novas turmas.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Obras**: *Ética nicomaquea*. Madrid: Aguilar, 1982. 1182p.

HELENE, Paulo R. do Lago, 2005. **Manual de reparo, proteção e reforço de estruturas de concreto**. São Paulo: Red Reabilitar, v. 01.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL, 2010. **Manual para a implantação da assistência técnica pública e gratuita a famílias de baixa renda para projeto e construção de habitação de interesse social**, 64p.

KEPNER-TREGOE INC. **Análise de problemas e tomada de decisão**. São Paulo, Proação Consultoria, 1977.

KEPNER, Charles H.; TREGOE, Benjamin B. **O administrador racional**: Uma abordagem sistemática à solução de problemas e tomada de decisões; 2ª Edição. São Paulo, Editora Atlas, 1980.

MARTINS, Pedro Paulo Mingote; VENTORIM, Priscilla Voss; LUCARELLI, Daniely Camargos; CARVALHO, José Maria Franco de, 2015. **Engenharia pública**: da necessidade social e urbana à experiência de engenharia civil e arquitetura. Revista ELO - Diálogos em Extensão, v. 04, n. 02, 33-37.



POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos** (2 volumes). Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1974. 810 p.

RODRIGUES, Diego; SERPA, Nilo; MOURA, Emilly; SACOMANO, José Benedito, 2014. **Creative economy in solidarity economy: A guide for new policies**. IFIP Advances in Information and Communication Technology, v. 439, 302-309.

SEAERJ - **Sociedade dos Engenheiros e Arquitetos do Rio de Janeiro**, 2016. Engenharia pública: história e atualidade. SEAERJ hoje, ano XX, n. 25, 60p.

SENGE - Sindicato dos Engenheiros, 2012. **Engenharia e arquitetura públicas – Lei Federal n. 11.888**, 29p.



SEXTA DE ARTE : UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIA ARTÍSTICA NO ESPAÇO ACADÊMICO

Marta Mencarini Guimarães
Assessora do Núcleo de Extensão/Next
Faculdade ICESP de Brasília¹⁶

Eixo Temático: Arte na extensão universitária: tessituras, desafios e convergências (JEC).

Agência Financiadora: Projeto institucional coordenado pelo NEXT.

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta acadêmica que busca articular ensino, pesquisa e extensão fundamentada na vivência artística. A partir das experiências estéticas, esta proposta busca promover a experiência e socialização artístico-cultural, proporcionar o desenvolvimento humano a partir da aproximação, contextualização e vivência com obras artísticas no ambiente acadêmico, despertar o interesse, curiosidade e apreciação pelas multiplicidades e diversidades de manifestações artísticas. Ressignificação do olhar, promovendo sentidos a partir da experiência do sensível com a diversidade de meios, linguagens, contextos artísticos e culturais presentes na contemporaneidade.

Palavras-chave: Arte, experiência estética, vivência artística, espaço acadêmico.

INTRODUÇÃO

Sexta de Arte¹⁷ é um projeto artístico-cultural, criado pelo Núcleo de Extensão/ Next da Faculdade ICESP, coordenado pela Prof^o Tânia Rossi e tem como proposta primordial a vivência artística no ambiente acadêmico. Busca proporcionar o estímulo da percepção ao

¹⁶Mestre em Arte e Tecnologia/UnB martamencarini@gmail.com

¹⁷Os eventos artísticos irão privilegiar a diversidade de linguagens e qualidade estética. Estes acontecerão em sextas - feiras, nas quais serão eleitas de acordo com as demandas do calendário acadêmico. Podendo se desenvolver de forma itinerante e rotativa, uma vez por semestre em cada um dos campi da Faculdade ICESP.

promover encontros fecundos e a sensibilização pelo contágio com obras artísticas. Sob um planejamento interdisciplinar artístico e cultural, o projeto Sexta de Arte tem como intenção trazer à faculdade modalidades artísticas díspares e múltiplas; dentre elas: Artes Plásticas; Música; Teatro; Literatura; Cinema, a fim de estimular a compreensão, assimilação, conhecimento e a apreensão das diversas modalidades artísticas e culturais presentes na contemporaneidade.

Acreditamos na arte como ferramenta modificadora e formadora do ser humano em capacidades transformadoras, expressivas e sensíveis. Por um envolvimento artístico fecundo que visa instrumentalizar e contextualizar, em uma retribuição dinâmica com o mundo. Segundo a arte educadora Ana Mae Barbosa

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade, que foi analisada (BARBOSA, 2003, p.23).

Vivemos em um momento histórico envolto a novos paradigmas técnico/tecnológico, a sociedade da informação, na qual estamos rodeados pela mídia, em explosões imagéticas e sonoras, em que a acessibilidade à informação se dá de forma veloz e dinâmica. Porém, nesta conjuntura, percebemos o quão importante é desenvolver a competência em saber ver, em compreender as diversidades, em perceber as diversas qualidades estéticas bem como seus significados.

Para o filósofo e educador Jonh Dewey (2010) todos os seres são influenciados pelo meio em que vivem e a compreensão estética se dá a partir das experiências cotidianas. “A vida se dá no meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p.74). Somos seres sociais, convivemos, dialogamos e dependemos uns dos outros e a interação com o meio em que vivemos promove uma influência intrínseca em nossa forma de compreender o mundo e as coisas.

As origens da arte na experiência humana serão apreendidas por quem (...) perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardentes e as brasas que se desfazem. (...) O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação (DEWEY, 2010, p.62).

Desde as primeiras ferramentas criadas para funções específicas, desde utensílios domésticos aos desenvolvimentos arquitetônicos, há a presença e busca por um saber fazer

belo. Estas experiências comuns, diárias e corriqueiras estão ligadas à compreensão de estar no mundo, bem como promovem prazer e deleite. Os objetos estéticos sempre estiveram presentes na relação humana com o estar no mundo; de forma funcional. Porém também na busca por uma primazia técnica.

Segundo Dewey (2010), na antiga cidade de Atenas, as obras artísticas estavam inseridas na vida diária, bem como na experiência corriqueira da cidade e não separada em espaços destinados à arte. “O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da idéia de que elas são separadas da vida comum” (DEWEY, 2010, p.67). A forma como o sistema capitalista envolve a valorização da arte, dando status cultural, afastando a arte da relação comum e diária da sociedade, promove um desligamento do convívio cotidiano e comunitário.

Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade de experiência (...) como a obra de arte se desenvolve e acentua o que é caracteristicamente valioso nas coisas do prazer do dia a dia. Neste caso percebe-se que o produto artístico brota destas últimas, quando o pleno sentido da experiência corriqueira se expressa (...). (DEWEY, 2010, p.71).

Percebemos que, os indivíduos conseguem distinguir a partir daquilo que compreendem. O olhar de cada indivíduo é imbuído de suas experiências de vida, das experimentações que foram significativas para cada um, são como instrumentos do passado que promovem desenvolvimento no presente. Ao propor no espaço acadêmico a possibilidade de uma vivência artística, viabilizam-se também condições para que as pessoas que vivenciam esta experiência possam compreender a diversidade, promovendo novos sentidos e significados, proporcionando o desenvolvimento cultural e humano.

Sob esta perspectiva da compreensão a partir do reconhecimento, recorremos ao filósofo Edgar Morin ao pontuar em seu livro Os sete saberes necessários à educação do futuro, algumas questões pertinentes sobre o conhecimento e os sentidos humanos; “O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2000, p.20).

O projeto Sexta de Arte propõe uma experiência do sensível, oferecendo ao espaço acadêmico e aos que convivem neste espaço, outra percepção simbólica através da ressignificação do olhar sobre a arte. Uma aproximação corporal com obras artísticas

acostuma-se a outras possibilidades imagéticas, texturas, sons, volumes, formas de expressões, promovendo um o ato da experiência perante a arte, em um espaço de convívio diário e comum. Acreditamos que a partir de experiências significativas com obras artísticas, é possível impactar, emocionar, transformar e principalmente promover o desenvolvimento humano.

Sexta de arte em expressão de talentos

A arte como expressão humana, envolve o fazer e o pensar, materializa os processos de reconstrução e reorganização da experiência em manifestações imaginativa e subjetiva, bem como reflexos das experiências vividas. As obras artísticas propõem um desafio ao pensamento. Cada manifestação artística, em sua particularidade, produz um novo modo de fruir, interagir e apreciar. Cada linguagem específica; Artes Plásticas; Música; Teatro; Cinema; Literatura; apresentam qualidades expressivas específicas e nestas ampliam as formas de comunicação entre o fazer artístico, a obra e o público. “No fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência” (DEWEY, 2010, p.213).

Consideramos a arte como ferramenta transformadora dos indivíduos em uma sociedade e para tanto, buscamos incentivar a exposição dos talentos artísticos, a fim de criar um ambiente de compartilhamento, consagração e ensejo destas *Expertises* da comunidade acadêmica no ambiente acadêmico. A experiência estética é fundamental para o desenvolvimento humano, pois estimula a criatividade, a imaginação e os sentidos, tanto no fazer artístico como na fruição com obras artísticas, de qualquer natureza, sejam artes plásticas, música, cinema, teatro e/ou literatura, a experiência do sensível amplia as percepções humanas e a expressão da linguagem, promovendo conhecimento. E para tanto o espaço acadêmico se apresenta como lugar fundamental para todo este processo. O ambiente acadêmico permite um conjunto de práticas em constante estado de reflexão, expressão e análise crítica.

A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. (DEWEY, 2010, p. 351)



Fig.01 Participantes e equipe de realização do Primeiro Concurso de Talentos, modalidade Artes Plásticas.



Fig.02 Bruno Tiemann, desenhos – Curso: Medicina Veterinária.



Fig.03 Leonardo dos Santos, Fotografia. – Curso aviação civil



Fig.04 Fabio Quezado Santos, Miniaturas em papel – prof. curso aviação civil.



Fig.05 Amauri Pereira das Neves Junior, Pintura – curso agronomia



Fig.06Thayza Silva de Souza. Fotografia – Curso Pedagogia



Fig.07Wellington Castro. Fotografia – Curso Jornalismo



Fig.08Sandra Martins Santana, pintura. Colaboradora.



Fig.09Marcello Macedo de Almeida. Pirografia - Curso: Direito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As obras artísticas propõem um desafio ao pensamento. Cada manifestação artística em sua particularidade produz um novo modo de fruir, interagir e apreciar. Cada linguagem específica apresenta qualidades expressivas intrínsecas e nestas ampliam as formas de comunicação entre o fazer artístico, a obra e o público. Sob intuito inaugural, foi desenvolvido¹⁸ o Primeiro Concurso de Talentos, na modalidade Artes Plásticas, com o propósito de integrar e reconhecer as habilidades artísticas dos estudantes efetivos, professores e colaborador, a fim de valorizar o potencial humano na Faculdade ICESP, bem como proporcionar uma integração entre os campi da Faculdade ICESP, através de atividades artísticas e culturais. Despertar o reconhecimento e a apreciação das multiplicidades e

¹⁸Idealizado e concretizado pelo NEXT – Núcleo de extensão da Faculdade ICESP

diversidades de manifestações artísticas desenvolvidas pela própria comunidade acadêmica e ampliar o cadastro de novos talentos, com o objetivo de mapear o potencial artístico e cultural em sua diversidade, presentes na comunidade acadêmica.

Ao promover o Primeiro Concurso de Talentos, um evento artístico - cultural, no ambiente acadêmico, no qual as pessoas envolvidas na exposição sejam membros ativos da comunidade acadêmica; professores, estudantes e colaboradores. Potencializa-se o estímulo ao compartilhamento de ideias e à expressão do sensível, a produção de conhecimento incentivando o desenvolvimento humano.

Sob uma organização em equipe, o edital de inscrições para o Primeiro Concurso de Talentos teve abertura no dia 29 de setembro e encerramento em 17 de novembro de 2017. Foram efetivadas 14 inscrições, nas quais as obras inscritas contemplavam diversas linguagens artísticas na modalidade Artes plásticas, dentre elas; Pintura; Desenho; Gravura; Fotografia e Objetos.

A Sexta de Arte se dá como janelas que se abrem nos corredores das salas de aula, outras paisagens sonoras projetadas em possibilidades expressivas, promovendo uma quebra no tempo e no espaço, em outros tempos, trazendo novos espaços, um momento de permissão à vivência, ao diferente, ao clássico, o erudito, o popular, instante de sensibilização em ampliar a visão e vivenciar a arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte relaciona-se intimamente com a vida, nasce dos processos de interação e significação das pessoas com o meio no qual vivem. Os seres humanos ao produzirem arte, manejarem materiais, formas, texturas, sons, palavras e o próprio corpo, com a intenção de significar sua existência no mundo e aprimorar sua própria vida. Tanto o fazer artístico como a fruição, interação e apreciação de obras artísticas conduzem a uma experiência ativa e dinâmica do sensível, promovendo uma sensação de pertencimento no mundo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MORIN, Edgar, 1921. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação com extensões do homem**. Editora Cultrix, São Paulo, 1964.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jocielle. **Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

HOFSTAETTER, Andrea; **Ensino de Arte e Pensamento utópico: por materiais poéticos para proposições de aprendizagem**, in: 25 Encontro da Anpap: Arte seus espaços e/em nossos tempo, Porto Alegre, Comitê de Educação em Artes Visuais, p.154, 2010. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/andrea_hofstaetter.pdf

GRUPO TERAPÊUTICO: A INCLUSÃO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Sônia Regina Basili Amoroso.ICESP – Águas Claras¹⁹

Eixo Temático 3: Práticas inclusivas no contexto universitário

“Agência Financiadora: contou com o financiamento do NEXT – Icesp”.

RESUMO

A vida contemporânea tem comportado inúmeros desafios, sendo que, para que se possa estar pronto e apto a transpor cada um e avançar, as pessoas têm precisado de apoio e orientação. Porém, nem sempre há uma completa compreensão das mesmas sobre o que vem a ser saúde mental, e como alcançar benefícios à saúde por meio da terapia. Este trabalho vem descrever os primeiros achados de uma pesquisa-ação realizada pela autora durante a implementação de um projeto de extensão, apresentado ao NEXT – Icesp da Unidade de Águas Claras. O referido projeto foi intitulado “Encontros Terapêuticos” e visou acolher pessoas em diferentes idades e pertencentes à comunidade interna e externa da Instituição. O objetivo do projeto foi realizar encontros com grupais pela base teórica gestáltica e discutir demandas das mais diversas ordens, permitindo aos participantes elaborações e ressignificações do seu viver. A partir dos dados iniciais obtidos, foi possível fazer algumas reflexões sobre as principais demandas dos participantes dos encontros grupais, sendo a ansiedade reportada por 60% dos participantes, seguida de medo e insegurança, reportados por 25%; o luto aparece em 13% dos participantes e os 2% restantes são outras questões como Bullying e relações familiares. Concluiu-se nesta etapa do projeto o quanto as pessoas estão carentes destes espaços, pois há uma evidente busca por acolhimento e um olhar que agora se torna claro a todos de que precisam ter um tempo para olhar para seus sentimentos e dar vazão ao que nem sempre foi compreendido, haja vista sejamos sempre muito responsivos aos afazeres e obrigações da vida cotidiana e vivemos adiando o momento que é só nosso, de cuidar do que nos move e nos anima a cada dia.

Palavras-chave: inclusão; saúde mental; grupo terapêutico.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo nos apresenta diferentes situações, muitas das quais nos parecem comuns e rotineiras e outras inusitadas, confusas e com as quais trazemos pouca aproximação. O convívio, os afazeres e os percursos realizados se entrelaçam numa confusão de sentidos e afetos e, diante disso, encontramos-nos em nossa humanidade frágil e singela, mas que, ao mesmo tempo, suscita-nos a ser fortes e ir sempre adiante. Permeados por

informações, sonhos e uma ânsia cada vez mais pungente de sermos felizes, se é que já tenhamos a esta altura uma noção apurada do que isso vem a ser, vamos aos poucos nos adequando, formatando e, mesmo, aceitando o mundo como ele nos chega. Porém, nem sempre, estamos atentos sobre como este mundo é por nós internalizado e, sobretudo como ele, por vezes, nos obriga a calar, consentir e nos faz em alguns momentos ressentidos. Isso, aos poucos toma forma, toma corpo, ocupa espaço em nossas vidas e ganha uma conotação que pode se tornar em sofrimento.

Pensar e perceber o que é ser e estar no mundo atual e fazer frente a tudo o que compreendemos ou não, que percebemos ou não, mas que é imperativo para garantirmos uma existência satisfatória e realizadora é tão importante como nos alimentar adequadamente e cuidar de nosso sono e descanso. Este olhar surge de uma análise da pesquisadora sobre como estamos em desabalada carreira rumo ao incerto, mas buscando certezas e seguranças. Porém nem sempre tão atentos ao que nos atravessa, até que em um dado momento percebemos o quanto estamos sobrecarregados pelos imperativos do viver. Por estar envolvida como pesquisadora e docente do Centro Universitário ICESP de Brasília, foi proposto ao Núcleo de Extensão da instituição a implementação de um projeto de intervenção grupal, visando atender a comunidade interna e externa, e que foi então intitulado “Encontros Terapêuticos”. Momentos em que são acolhidas e discutidas demandas das mais variadas ordens, num espaço em que todos podem, ao mesmo tempo, escutar e ser ouvidos, permitirem-se olhar para o que têm vivenciado e refletir sobre como se sentem em relação às suas incertezas, inseguranças, metas e demais expectativas. Podendo conquistar um novo olhar sobre elas e ao mesmo tempo fortalecer-se. Este projeto é, portanto, uma relevante oportunidade oferecida pela instituição para estudantes, funcionários e docentes, bem como à comunidade em geral de serem acolhidos e galgar possibilidades de diminuir o impacto da vida cotidiana e ao mesmo tempo encontrar suporte para o seu viver em tempos em que tratar de sentimentos e emoções ainda não parece propriedade.

O presente trabalho se constitui com alguns primeiros resultados sobre os achados iniciais de uma pesquisa-ação, cujos objetivos se inscrevem na intencionalidade de obter dados sobre quais são as principais demandas encontradas no público atendido, visando fazer uma análise sobre em que as mesmas se fundam e como têm sido elaboradas pelos inscritos.

Acredita-se que estes achados podem ser valiosos nos sentidos da ampliação dos conhecimentos da Psicologia, da Instituição e da própria saúde mental, que mais que ter uma

conotação de doença ou ser um espaço de conquista de um bem-estar, mesmo que relativo, em que os sujeitos se tornem empoderados de suas próprias capacidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreensões sobre saúde

Falar em saúde nos remete a seus inúmeros conceitos, definições e também todas as discussões da área científica acerca do tema. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a palavra como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”, que faz emergir a percepção do âmbito da saúde como um estado saudável não somente físico, mas sim em sua integralidade, mente e corpo, em que existe a incorporação de um estado saudável em âmbito psíquico. Princípio este que, parece-nos ser desconsiderado pelo senso comum e, mesmo por muitos profissionais da saúde, que, em muitos em momentos, tornam-no banalizado, já que parece evidente que saúde é também saúde mental.

Existem teóricos e cientistas da área da saúde que desqualificam e criticam fortemente a definição da OMS, considerando-a como uma forma utópica de enxergar a saúde do ser humano e o cuidado com o outro. Um exemplo é a afirmação de Segre e Ferraz (1997) em que refutam a definição da OMS colocando-a como uma definição irreal, em que, segundo ele pensar em “perfeito bem-estar” leva a uma utopia, por não se poder chegar a uma saúde plena, visto que essa será sempre inconstante.

O perigo de se chamar uma definição importante como essa, que foi uma conquista ao âmbito social e científico de algo utópico, é cair novamente na desvalorização da área de saúde mental. Principalmente porque a saúde mental sempre parece ser deixada de lado, quando se discute saúde, levando a crer que uma mente saudável não é parte de um todo (SEGRE e FERRAZ, 1997). Ou até mesmo considerando um indivíduo apenas como um corpo, que pode ser acometido por males físicos que são mais visíveis e mensuráveis, contrapondo-se aos males e dores da mente, que muitas vezes possui uma dor que não pode ser vista ou mensurada. E, em muitos momentos, nem compreendida.

A educação das pessoas sobre a busca pela saúde

Existe uma grande valorização da visão da saúde pela área médica e muito do que é ensinado para o ser humano sobre este tema, é findado por cair nesse âmbito médico. Muitas

peças passaram a valorizar os fármacos ao invés de tentar buscar ajuda também emocional; talvez por ser algo pouco valorizado e ensinado, em função da forma com que a nossa cultura se estabeleceu e formulou suas significações sobre o tema.

Às vezes se torna mais aceitável tomar um remédio do que ir a um psicólogo. Principalmente por todas as construções estereotipadas que envolvem a profissão da psicologia. Muitas pessoas acabam procurando na saúde mental apenas a figura médica do psiquiatra, que de certo modo trata a saúde mental como algo somente possível de ser cuidado com medicamentos. Isso nos permite refletir que olhar apenas os sintomas da dor psíquica e tratá-las com fármacos não traz cura, mas remedia estes efeitos, deixando de lado as suas reais causas. Essas pessoas acabam deixando de lado a parte do sofrimento que lhes acomete, gerando inúmeros prejuízos para suas vidas.

Alguns estudos mostram como as doenças psiquiátricas e psíquicas têm aumentado drasticamente e percebe-se que o “problema que atinge milhões de brasileiros, por exemplo, são as múltiplas expressões de saúde mental: cobrindo uma gama de sintomas que vão desde o que a classe média se refere como "ansiedade" ao que as classes populares chamam de "nervos"” (VALLA, 1999, p.9). Dessa forma, uma educação em saúde mental se torna cada vez mais necessária para que as pessoas entendam que precisam pedir ajuda, e os profissionais as consigam ajudar.

Cabe então nessa atual conjuntura perceber que trabalhos multidisciplinares devem existir. E precisa haver uma conscientização que leve as pessoas a perceberem que quem sofre não é louco e nem diferente de ninguém. E sim que sofrimento psíquico é algo comum e que pode acometê-los assim como uma doença física. Mas o grande dificultador talvez esteja nos estereótipos carregados por quem sofre com demandas de cunho emocional.

Cortizo e Henerique (2013, p.2) trazem a conscientização de que psiquiatras e psicólogos “ao contrário do que geralmente muitos supõem são duas profissões que não são opostas ou demonstram a impossibilidade de se estabelecer uma relação mais estreita, sendo fundamental uma união de ambas que são complementares em muitos casos”. Trata-se de tratar o que os autores chamam de trabalho em equipe que será mais eficaz e dará melhores resultados. O que nos leva a compreender que em muitos casos, quando percebemos a integralidade ao cuidado da saúde, abrangemos todos os âmbitos sejam eles físicos ou emocionais.

Na realidade somos conhecedores de que não se tem feito um esforço de educar para a compreensão das questões de cunho psicológico e emocional que incomodam, de forma a

perceber que pode acontecer com qualquer ser humano e isso não deve ser tratado como fraqueza, mas sim cuidado. Não se educa para que as pessoas levem essas demandas com naturalidade e com um enfrentamento adequado. “É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia” (BRASIL, 1998, p.61). Para o autor, a maioria dos cursos superiores na área de saúde não tem o enfoque sobre a importância necessária para treinar profissionais a serem mais humanizados e preparados para lidar com situações como, por exemplo, de autoextermínio.

A visão dos profissionais sobre o sofrimento da saúde mental

Talvez o que falte na atualidade seja esse olhar mais humanizado das pessoas, mas principalmente dos profissionais da saúde na compreensão de que o sofrimento também é a ausência de saúde e, portanto, precisa ser tratado com cuidado e humanidade. Existe uma aparente falta de tato e preparo por parte desses profissionais ao receberem pessoas que estão em estado depressivo, aqueles que tentam o autoextermínio e que possuem demandas psiquiátricas em geral.

Em nosso país existe o SUS, o Sistema Único de Saúde, que tem como base “os princípios da Universalidade, Equidade e Integralidade da atenção à saúde da população brasileira” (TEIXEIRA, 2011. p.2) e o que é observado em alguns profissionais que trabalham nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), como descrevem Santos e Nunes (2014, p. 206) ou até mesmo profissionais que atuam em outras áreas de saúde mental, é que há uma vontade e necessidade de buscar instrumentalização e adequação de suas práticas para trabalhar com os pacientes recebidos, mas continuam com uma formação repleta de lacunas e acabam por não saberem lidar com as situações que lhes são apresentadas. O que nos leva a compreender que tais princípios do SUS muitas vezes não são cumpridos em sua totalidade.

Igualmente, em muitas situações, existem profissionais da área de saúde, que por esse despreparo, ou até mesmo por questões de trabalho, acabam passando por um processo de adoecimento e sofrimento psíquico como apresenta Vasconcelos e Farias (2008, p. 453) ao falarem sobre como as organizações do trabalho têm se apresentado como umas das formas de fragilização de cunho emocional dos indivíduos. E, então, percebemos como todos os indivíduos, inclusive os que lidam com os estados emocionais diversos, não estão isentos de passarem por tais sofrimentos.

Diante disso, mais que nunca fica evidente que quem cuida precisa estar bem para executar suas atividades e merece e precisa ser cuidado e orientado.

O que é a psicoterapia em grupo

Diante disso, a psicologia como ciência em ascensão tem buscado formas de trabalho que possibilitem acolher demandas de diversas formas e áreas de atuação. Uma das formas que tem se tornado mais comuns é a formação de grupos terapêuticos quando se possibilita trabalhar demandas específicas ou diversificadas em conjunto.

A terapia de grupo é entendida como “uma modalidade potente que produz benefícios significativos” (YALON, 2006, p.189) e que se difere de outras formas terapêuticas pelo fato de trabalhar as demandas não individualmente, mas sim em conjunto, como dito anteriormente. Os membros que o compõem podem ser homogêneos ou heterogêneos, em se tratando de demandas e gênero dos integrantes.

Existem pesquisas comprobatórias de que a terapia grupal, em comparação com uma terapia individual, produz a mesma eficácia; sendo adequada conforme a demanda de cada paciente, pois, “a terapia individual pode ser preferível para pacientes que exigem um manejo clínico ativo ou quando questões envolvendo o relacionamento são menos importantes e o insight e os atendimentos pessoais são particularmente importantes” (YALON, 2006, p.190).

Segundo Cardoso (2009), no grupo de abordagem gestáltica, que se baseia na teoria de campo e também utiliza a fenomenologia, o objetivo principal é facilitar que os integrantes desse grupo sejam capazes de se tornarem mais *aware* a si mesmos. O que quer dizer, mais conectados consigo mesmos e com o seu aqui-agora.

Dentro desta abordagem grupal, segundo Cardoso (2009), percebemos que “as experiências entre cada participante e aquelas do grupo como um todo são mútuas, múltiplas e complexas. Os eventos experiências são co-construídos pela interação entre o estímulo e a reflexão que se tem deles” (CARDOSO, 2009, p. 129). Ou seja, “quanto mais a pessoa se conecta com sua experiência presente, maior sua possibilidade de estabelecer um contato pleno” (CARDOSO, 2009, p. 128), principalmente quando se trata de uma terapia em grupo, onde existem trocas de experiências e sentimentos.

Compreendemos, então, com Ribeiro (1994), que:

o grupo é uma realidade maior e diferente da soma dos indivíduos que o compõem. Tem tudo o que eles têm, e transforma esse conteúdo em um continente de imensas e vastas possibilidades. O grupo é um fenômeno cuja essência reside no seu poder de transformação, no seu poder de escutar, de sentir, de se posicionar, de se arriscar a compreender o processo de significação do viver e do responsabilizar-se (RIBEIRO, 1994, p. 10).

A terapia grupal da Gestalt possui três modelos, sendo eles a “psicoterapia *em grupo, de grupo e do grupo*” (RIBEIRO, 1999, p. 150), mas, como em alguns atendimentos de grupo, a psicoterapia é de curta duração, não são todos estes modelos que se encaixam.

Desta maneira, pensando ainda com Ribeiro (1999), entende-se que o modelo “do grupo” não seria eficaz em uma terapia de curta duração por ser um modelo que pressupõe uma construção de uma matriz grupal, e essa matriz grupal só é criada com um período maior de tempo. Sendo assim, os modelos que podem ser utilizados em uma terapia grupal breve são os “de grupo” e “no grupo”.

Na terapia de grupo da Gestalt, o terapeuta tem um papel fundamental, principalmente porque ele “estará sempre diante do fenômeno grupal que é carregado de energia, seja ela intrapsíquica, intergrupal ou do grupo como um todo” (RIBEIRO, 1994, pp. 70-71), e necessita, então, de um conhecimento teórico concreto para conduzir e ligar todos os conteúdos trazidos sempre com uma percepção aguçada.

Além disso, como contextualiza Ribeiro (1994), o grupo funciona a partir de um tríplice processo, um em que ele se liga ao que emana do indivíduo e ele percebe como sendo dele. O segundo é aquele em que não percebe como pertencente a ele. Por fim, àqueles conteúdos percebidos como parte do processo do grupo. Sendo assim, o terapeuta precisa saber como manejar esse processo que é imbricado e que, ao mesmo tempo, pode levar a uma distorção.

O aqui-e-agora é fundamental para que o grupo seja conduzido. O terapeuta desempenha funções tais como as de “conduzir o grupo no aqui-e-agora e facilitar o ciclo auto reflexivo”(YALOM; LESZCZ, 2006, p.126). Além disso, deve conhecer como funciona o processo grupal e o conteúdo, evitando que se dispersem em falas de outras pessoas, ou de suas próprias histórias sem que elas importem ou remontem de sentimentos atuais.

Assim, surge a ideia de que, com grupos terapêuticos, seja possível abarcar um contingente maior de pessoas e, oferecer espaço de escuta e de fala, de forma que possam fazer suas elaborações, ressignificar suas vivências e construir uma competência de ser e estar no mundo com humanidade, empatia e autocuidado.

METODOLOGIA

Este trabalho se configura como uma pesquisa com metodologia qualitativa, cuja abordagem usada é a pesquisa-ação, que permite à pesquisadora intervir na realidade social. A escolha desta técnica de pesquisa se dá pelo fato de haver uma estreita possibilidade de que os

dados sejam obtidos e até mesmo sejam ampliadas as conclusões em função da ação direta da pesquisadora junto ao grupo terapêutico que compõe a amostra utilizada. A amostra inicial é composta por 30 sujeitos que são integrantes da comunidade interna e externa do Centro Universitário ICESP, localizado em Águas Claras, Distrito Federal. A grande maioria são pessoas do gênero feminino e que foram selecionados aleatoriamente por meio de inscrição voluntária. Este estilo de pesquisa tem base empírica, o que é viabilizado pelo contato direto com o grupo que é participativo e cooperativo na pesquisa. Pois estes foram informados do interesse da pesquisadora quanto à utilização dos dados, quando assinaram o Termo Livre e Consentido de Participação que lhes garantiu a manutenção da ética e do sigilo de dados específicos e nomes dos participantes. Esta é, portanto, uma pesquisa-ação colaborativa, pois “a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (FRANCO, 2005, p.485).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este projeto foi apresentado ao NEXT – Icesp – Unidade de Águas Claras em agosto, quando foi aprovado. No mês de setembro demos início aos encontros propriamente ditos, pois no mês anterior havíamos nos detidos nas divulgações e coleta das inscrições. Foram criados dois grupos com encontros semanais, sempre no intuito de acolher a comunidade interna e externa, mas pela previsão das dificuldades de horário foi decidido que seriam no matutino no final do horário de aula, ou seja, às 11h e 30min. E no noturno, foi estabelecido o horário de 18h, ou seja, antes do início das atividades acadêmicas. Os encontros têm em média 1h e 20min e os grupos são bastante heterogêneos. Temos atualmente 30 participantes, dentre os quais estão 18 no matutino e 12 no vespertino. Destes, 5 participantes são da comunidade externa e os demais são todos da comunidade interna. Porém, como são grupos abertos, sempre há a possibilidade de acolhimento de novos integrantes.

Dentre as primeiras análises que foram possíveis nestes quase dois meses de encontro, podemos afirmar que algumas características já são notadas, os grupos só têm um integrante do gênero masculino em cada turno. O que nos remete a um olhar sobre a compreensão introjetada culturalmente em nossa sociedade de que os homens são pouco responsivos à terapia, principalmente grupal, quando talvez considerem impossível falar abertamente de sentimentos e emoções.

Para Pereira (2014), em sua pesquisa fica evidenciado que há de fato relativa diferenciação entre os gêneros, pois as mulheres aparentemente são mais expressivas ao nível emocional, reportando tanto suas emoções negativas quanto positivas. Denotando ainda terem “maior probabilidade de se envolverem em afeto positivo. Por outro lado, os homens revelaram maiores níveis de defensividade” (p.08).

Quanto a isso corrobora (GOUVEIA *et al*, 2006, p. 333) quando afirma que “na história da humanidade, a sociedade tem oferecido crenças e ideologias sobre os gêneros masculino e feminino, que apoiam e legitimam os papéis que devem assumir homens e mulheres”.

Os mesmos autores afirmam ainda que em suas leituras em Algae, Buswell e DeLamater (2000), encontraram dados sobre a realização de uma metanálise de pesquisas sobre as diferenças de gênero no que tange às emoções, e constataram que a sociedade acredita que há de fato uma diferenciação no quantitativo de homens e mulheres que conseguem levar adiante a experiência da expressão de determinadas emoções, entendendo que “algumas emoções são, de fato, vivenciadas e expressas com maior frequência por mulheres” (GOUVEIA *et al*, 2006, p. 333).

As pesquisas apontam que estas emoções são tidas como femininas, dentre as quais figuram a “felicidade, vergonha, medo e constrangimento. Outras emoções são vivenciadas mais frequentemente por homens: orgulho, desprezo e raiva” (GOUVEIA *et al*, 2006, p. 333).

Isso nos leva a refletir que é ainda um tabu social e cultural o homem permitir-se falar de seus sentimentos, já que eles nem ao menos são categorizados e caracterizados como masculinos.

Por conseguinte, os dados obtidos até o momento, nos permitiram categorizar algumas similaridades nas demandas, pois, no primeiro encontro, foram coletadas as demandas e surgem então alguns apontamentos. As categorias mais destacadas são: ansiedade, com 60% dos participantes, seguida de 25% para medo e insegurança; o luto aparece em 13% dos participantes e os 2% restantes são outras questões como bullying e relações familiares.

No quesito ansiedade, ficou evidente que sempre que o grupo é convidado a discussões, vez por outra há alguém que reporta ansiedade e medo. Isso permite refletir que de fato somos atravessados por uma insegurança sobre o futuro e mesmo sobre se teremos condições de dar conta de tudo que nos é demandado. Além disso, ali estão indivíduos de diferentes idades, em fases muito diferentes do contexto de vida e, portanto, vendo a vida sob diferentes óticas, mas igualmente vivenciam a ansiedade.

Temos em média 3 pessoas que já estão acima dos 45 anos. Outras duas acima dos 60 anos, mas também temos jovens adultos entre 20 e 30 anos, o que é expressivamente a maioria. Porém, o que mais impressiona é que mesmo estando em diferentes fases do ciclo da vida, contando com níveis de experiência muito diferentes, há uma interação bastante rica entre todos, quando indiferentemente da idade as falas e as formas de enfrentamento apresentadas ajudam a ressignificação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, a caminhada demonstrou que muitas são as possibilidades dos grupos serem de fato um ponto de apoio, pois as pessoas se tornam um corpo coeso, quando o sofrimento de um ressoa no outro e faz suscitar suporte e até mesmo em reflexão. Foi possível perceber o quanto as pessoas estão carentes destes espaços, pois há uma evidente busca por acolhimento e um olhar que agora se torna claro a todos de que precisamos ter um tempo para olhar para os sentimentos e dar vazão ao que nem sempre foi compreendido, haja vista sejamos sempre muito responsivos aos afazeres e obrigações da vida cotidiana e vivemos adiando o momento que é só nosso, de cuidar do que nos move e nos anima a cada dia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Cláudia Lins. **Grupos terapêuticos na abordagem gestáltica: uma proposta de atuação clínica em comunidades.** Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, Ano 9, nº 1, 2009, páginas 124 - 138. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n1/artigos/pdf/v9n1a10.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2018.

CORTIZO, Maria Luiza da Cruz and HENRIQUE. Thayane Silva Aguiar. **Psicologia e Psiquiatria: um Diálogo Transdisciplinar.** Psicologia.pt – 2013. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0336.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em 26 de outubro de 2018.

GOUVEIA, Valdiney Veloso; SINGELIS, Theodore; GUERRA Valeschka Martins; RIVERA, Giovanni Amado and VASCONCELOSO, Tatiana Cristina. **O sentimento de**

constrangimento: evidências acerca do contágio emocional e do gênero. Estudos de Psicologia I Campinas I 23(4) I 329-337 I outubro - dezembro 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n4/v23n4a02.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2018.

PEREIRA, Joana Sofia Campos. **Dificuldades de Regulação Emocional e Estratégias de Resolução de Conflitos com Indivíduos Num Relacionamento Íntimo.** Dissertação de Mestrado – Psicologia – Faculdade Psicologia e Ciências da Educação(UP) – Porto – Portugal – 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/79356/2/34432.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2018.

SEGRE, Marco and FERRAZ, Flávio **Carvalho. O conceito de saúde.** *Rev. Saúde Pública* [online]. 1997, vol. 31, n.5, pp.538-542. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v31n5/2334.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

TEIXEIRA, Carmem. **Os princípios do sistema único de saúde.** Texto de apoio elaborado para subsidiar o debate nas Conferências Municipal e Estadual de Saúde. Salvador, Bahia. Junho de 2011. Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2016/encontro_internacional_saude/documentos/textos_referencia/07_principios_sistema_unico_saude.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2018.

RIBEIRO, J.P **Gestalt-terapia: o processo grupal: uma abordagem fenomenológica da teoria do campo e holística.** São Paulo: Summus, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ZxPoNKmPVsMC&printsec=frontcover&hl=pt>. Acesso em 20 de outubro de 2018

_____. **Gestalt-Terapia de grupo de curta duração.** *In: Gestalt-Terapia de curta duração.* São Paulo: Ed. Summus, 1999. Cap. 8, p. 168 – 188.

SANTOS, George Amaral Santos and NUNES, Mônica de Oliveira. **O cuidado em saúde mental pelos agentes comunitários de saúde: o que aprendem em seu cotidiano de trabalho?** *Physis: Revista de Saúde Coletiva.* Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2014.v24n1/105-125/pt>. Acesso em 26 de outubro de 2018.

VALLA, Victor Vincent. **Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização.** *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 15(Sup. 2):7-14, 1999.* Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/1999.v15suppl2/S7-S14/pt>. Acesso em 23 de outubro de 2018.

VASCONCELOS, Amanda de and FARIAS, José Henrique de. **SAÚDE MENTAL NO TRABALHO: CONTRADIÇÕES E LIMITES.** *Psicologia & Sociedade; 20 (3): 453-464, 2008.* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n3/16.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

YALOM, I.D & LESZCZ, M. **Psicoterapia de grupo: teoria e prática;** tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.