

Pleiade

descomplica
+ UniAmérica

Classificação CAPES B3
(2017-2020)

ISSN 1980-8666 (Impresso)
ISSN 2674-8231 (Eletrônico)

Tempo de novos
desafios para a
Descomplica UniAmérica

Vol. 17, N. 40

Jul./Set., 2023

Conselho Editorial (2021-2023)

Dra. Adriane Cristina Guerino, Centro Universitário União das Américas – UniAmérica/PR

Dr. Alexandre Constâncio Fernandes, ISPA - Instituto Universitário, Departamento WJCR - William James Center for Research - PORTUGAL

Dra. Anália Rosário Lopes, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA/PR

Dr. André Campos Silva, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dra. Carina Sperotto Librelotto, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dr. Carlos Kusano Bucalen Ferrari, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/MT

Dra. Cássia Regina Bruno Nascimento, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dra. Cecília Leão Oderich, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/PR

Dra. Elisângela Bellafronte da Silva, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dr. Fausto Fava de Almeida Camargo, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dr. Geovane Paulo Sornberger, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/MT

Dr. Hugo Alexandre Espínola Mangueira, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dr. Jair Guimarães Rangel, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dr. Jorge Luiz da Cunha, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS

Dra. Josimayre Novelli, Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR

Dra. Julianne Fischer, Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC

Dra. Luciana Paro Scarin Freitas, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dra. Maria Clara Kaschny Schneider, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Dra. Maurícia Cristina de Lima, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dr. Micael Alvino da Silva, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA/PR

Dr. Oscar Kenji Nihei, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/PR

Dra. Priscilla Higashi, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Dr. Rolf Fredi Molz, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/RS

Dr. Ronaldo Barbosa, Descomplica / UNICAMP

Dra. Sandra de Oliveira, Fundação Liberato/RS

Dra. Sônia Elisa Marchi Gonzatti, Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES/RS

Dra. Terezinha Corrêa Lindino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/PR

Dr. Valdecir Soligo, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/PR

PLEIADE

Publicação Técnico-Científica do Centro Universitário Descomplica UniAmérica

VOL. 17 – N. 40 – JUL. / SET. - 2023

Pleiade - Revista Científica do Centro Universitário Descomplica UniAmérica é publicação *online* e interdisciplinar com a missão de veicular trabalhos científicos, principalmente, no contexto da missão da Instituição: Inovações em Educação: Metodologias Ativas de Aprendizagem, comunicação, políticas públicas, incluindo abordagem multidisciplinar, a fim de promover a socialização dos conhecimentos relativos a novas e eficazes práticas educacionais.

Editores

Prof. Dr. Blasius Silvano Debal, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Profa. Ana Manuela Ordonez, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Editor Assistente

Prof. Antonio Pitaguari, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Soluções em Tecnologia e Inovações

Michel Jean Zardo, Centro Universitário Descomplica UniAmérica

Biblioteconomia

Gabriela Santos Paiva Da Silva, CRB-14: 1836, Centro Universitário Descomplica UniAmérica



ISSN: 1980-8666 (Impresso) e 2674-8231 (Eletrônico)

Centro Universitário UniAmérica Descomplica



Ficha Catalográfica

P78	PLEIADE. Foz do Iguaçu: Descomplica UniAmérica. v. 17, n. 40, jul./set. 2023
	Semestral
	ISSN: 1980-8666 (Impresso)
	2674-8231 (Eletrônico)
	1. Multidisciplinar – Periódicos. I. Título.
	CDD: 056

Catálogo na publicação: Gabriela Santos Paiva da Silva – CRB 14/1836

Capa e projeto gráfico: Adison Augusto

Diagramação e Revisão: Antonio Pitaguari

Os artigos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.



Centro Universitário UniAmérica Descomplica
Av. das Cataratas, 1118 – Vila Yolanda, Foz do Iguaçu/PR
Telefone: (45) 2105-9001 – Whatsapp: (45) 2105-9096
pleiade@descomplica.com.br

PLEIADE

Publicação Técnico-Científica do Centro Universitário Descomplica UniAmérica

VOL. 17 – N. 40 – JUL. / SET. - 2023

- 03 **Editorial – Tempo de Novos Desafios para a Descomplica UniAmérica**
Dieter Paiva
- 05 **Aplicação de Aprendizagens por Competências na Docência Universitária**
Application of Competency-Based Learning in University Teaching
Blasius Silvano Debald e Fátima Regina Bergonsi Debald
- 17 **Justiça Arbitral na Seara Trabalhista**
Arbitral Justice In The Legal Field of Labor
Gleibe Pretti e Francisco Quintanilha Veras Neto
- 33 **Concepções de Linguagem, Gêneros e Práticas Discursivas: O Ensino da Língua Portuguesa dos Anos Iniciais nos Documentos Educacionais**
Language Conceptions, Genres and Discursive Practices: Portuguese Language Teaching to the Elementary Schools According to Educational Documents
Malta Moreira Dourado e Mariangela Garcia Lunardelli
- 44 **O Trabalho da Coordenação Pedagógica em Unidade Escolar do Sistema Prisional de Foz do Iguaçu**
The Work of the Pedagogical Coordination in a School Unit of the Prison System of Foz do Iguaçu
Janaina Victoria Bonezi e Tamara Cardoso André
- 56 **Protagonismo Feminino no Agronegócio: Desafios e Oportunidades no Cooperativismo**
Female Protagonism in Agribusiness: Challenges and Opportunities in Cooperativism
Ana Márcia Vieira Leão Cabral Oliveira, Nivaldo dos Santos, Rosângela de Paiva Leão Cabrera e André Cavichioli Brito

- 68 **A Discussão sobre Gênero, Raça e Classe nos Cursos de Formação Docente em Nível Médio na Modalidade Normal do Estado do Paraná a Partir do Novo Ensino Médio**
Discussing Gender, Race and Class in Mid-Level Teacher Training Courses, in the Normal Modality in the State of Parana, within the New High School Model
Tamara Cardoso André e Maura Sandra da Silva do Nascimento
- 80 **Comunicação através da Contação de História: Leituras e Releituras da Lenda das Cataratas**
Communication through Storytelling: Readings and Rereadings of the Legend of Iguazu Falls
Lavínia Raquel Martins de Martins
- 91 **Atenção à Saúde da Criança: Estratégias de Prevenção de Abusos Sexuais em Consultas de Puericultura**
Attention to Child Health: Strategies for the Prevention of Sexual Abuse in Childcare Consultations
Brenda da Silva Alessi e Ana Jéssily Camargo Barbosa
- 102 **Avaliação do Efeito da Suplementação de Coenzima Q10 sobre o Efeito do Estresse Oxidativo em Praticantes de Atividade de Alta Intensidade: Revisão da Literatura**
Relationship Between the Effect of Coenzyme Q10 Supplementation on the Effect of Oxidative Stress in People of High Intensity: Literature Review
Nathalia Silveira Diniz, Kally Janaina Berleze e Milena Artifon
- 110 **Virtualização Museal: Análise do Museu Casa de Cora Coralina**
Museum Virtualization: Analysis of the Museu Casa de Cora Coralina
Luciana Cordeiro Faria de Lavôr
- 118 **Coordenação de Políticas Públicas: Ações e Redes Intersetoriais com Foco na Atenção Primária à Saúde**
Coordination of Public Policies: Actions and Intersectoral Networks Focusing at Primary Health Care
Rafaelly Gomes Vieira e Anália Rosário Lopes



Editorial

Tempo de novos desafios para a Descomplica UniAmérica

2021 pode ser considerado um ano fulcral para a Descomplica e o distanciamento retrospectivo somente enaltece essa importância. Foi a partir daí, com a aquisição da UniAmérica, que não apenas potencializamos o crescimento da nossa Faculdade Digital, mas também nos embrenhamos no universo do modelo aplicado de projetos, na riqueza das áreas de saúde, engenharias e agrárias, na potência de uma instituição que vivencia o laço estreito e integrado com a comunidade e no relacionamento cotidiano de dedicados profissionais com histórias ricas e belas, em um permanente ciclo de desafios e aprendizagens.

Desde então dissipamos qualquer preocupação sobre a capacidade da UniAmérica “viver com as próprias pernas”. Batemos recordes históricos de captação e retenção de alunos. Depois de um 2021, ainda com forte prejuízo, alcançamos o ponto de equilíbrio econômico nos anos de 2022 e 2023, fizemos investimentos importantes em infraestrutura e qualidade dos nossos cursos, com a inauguração de novos laboratórios, clínicas, revitalização do parque tecnológico, entre várias outras ações.

De forma complementar, preservamos e fortalecemos o projeto pedagógico Descomplica UniAmérica, que continua sendo nosso maior ativo e diferencial. Não por acaso, e obviamente sem deixar de reconhecer que essa é sempre uma construção histórica com vários atores importantes antes e além de nós, vimos obtendo resultados consistentes em todas as avaliações regulatórias que tivemos nos últimos 2 anos.

Esse deveria ser o cenário perfeito para nos regozijarmos com as conquistas obtidas e saborearmos a inércia e evitarmos a mudança, correto?

“(…) E assim vai ele num estranho paradoxo, decidido só a não decidir, resolvido só a não resolver, firme na deriva, sólido na fluidez, onipotente na impotência. E assim continuamos a preparar mais meses e anos – preciosos, talvez vitais para a grandeza da Inglaterra – para serem comidos pelos gafanhotos”.

Winston Churchill

Nada seria mais temerário, dado que estamos também vivendo em um mundo que está a mudar radicalmente. Velhas trincheiras, reservas e certezas absolutas serão só isso, o passado.

Para refletir e planejar o nosso futuro, criamos no início de 2022, a Trilogia UniAmérica, que define, para as dimensões acadêmica, financeira, tecnológica, cultural, dentre outras, quais deveriam ser as iniciativas e projetos basilares, de desenvolvimento e transformacionais. Passados quase 2 anos vimos que é chegado o momento de revisitarmos nossa essência, senão vejamos.

As últimas barreiras que dividiam as modalidades presencial e EAD ruíram. O crescimento vertiginoso da participação do EAD nas matrículas totais do ensino superior, a maturação dos recursos tecnológicos associados, a percepção do mercado sobre a qualidade dos profissionais formados, tudo isso nos impele a um caminho cada vez mais híbrido.

Nessa mesma linha temos estudantes demandando ainda mais liberdade de ritmo e lugar, formatos mais ágeis, que antecipem sua qualificação e certificação. São jovens que anseiam por formações múltiplas, menos engessadas, pois terão mais de um emprego ao mesmo tempo, que migram em função de seus desejos e aspirações, que misturam curiosidade e perspicácia com impaciência e senso de urgência.

Em meio da ebulição da gênese e revolução causada pela Inteligência Artificial, temos também o desafio de reposicionar o papel do docente, ainda mais mediador e próximo da máxima do *“the guide on the side vs. the sage on the stage”*.

Em tal contexto, o segundo semestre de 2023 marca o início do Projeto Fênix, quando dissonantes, humildes e cheios de expectativa começamos a revisitar nosso modelo acadêmico, orgulhosos por sabermos que o que nos trouxe até aqui já nos dota de insumos poderosos para o mundo educativo que vivemos, mas cientes de que é a hora de dar novos passos, manter nosso olhar de iniciativa e liderança, melhorar e amplificar o que já pode ter parecido perfeito.

Que venham os debates precursores de soluções, sempre bem retratados pela Revista Pleiade, em sua ótica multi e transdisciplinar na apresentação de aprendizagens e inovações. Que venham as mudanças.

Dieter Paiva
Vice-reitor e Diretor de Operações do Centro Universitário Descomplica UniAmérica
dieter.paiva@descomplica.com.br

Aplicação de Aprendizagens por Competências na Docência Universitária

Application of Competency-Based Learning in University Teaching

Blasius Silvano Debald¹ e Fátima Regina Bergonsi Debald²

1. Doutor em Educação. Professor universitário atuante na Faculdade Multiversa em Foz do Iguaçu, PR. Diretor-Geral do Instituto de Educação Talentto's, Foz do Iguaçu, PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6129-1225>
2. Docente de cursos de Pós-graduação da Faculdade Multiversa, Foz do Iguaçu, PR. Diretora Pedagógica do Instituto de Educação Talentto's, Foz do Iguaçu, PR.
blasius@ietalentos.com.br e fatima@ietalentos.com.br

Palavras-chave

Aprendizagem ativa
Currículo por competências
Docentes universitários
Prática docente

Keywords

Active learning
Curriculum by competences
Teaching practice
University professors

Resumo:

Nos últimos anos, tanto na educação básica quanto na superior, percebeu-se maior ênfase no marco regulatório para o desenvolvimento das competências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos (DCNs) sinalizam para um processo de aprendizagem ativa alicerçado nas competências. O presente estudo entrevistou docentes de instituições de ensino superior que implementaram o desenvolvimento de competências nos currículos dos cursos de graduação, com o objetivo de apresentar e analisar as dificuldades e predisposições enfrentadas neste exercício profissional. A metodologia orientou-se por apoio teórico de textos produzidos abordando a temática e que, em geral, consideram que há um longo caminho a ser percorrido até uma efetiva modificação da prática em sala de aula. De todo modo, os resultados apontam que a despeito das dificuldades docentes para iniciar o processo da aprendizagem por competências, com formação e acompanhamento, é possível atuar em novo formato de trabalho, tornando os estudantes os protagonistas.

Abstract:

In recent years, both in basic and higher education, greater emphasis has been placed on the regulatory framework for the development of skills. The National Common Curricular Base (BNCC) and the new Curriculum Guidelines for Courses (DCNs) point to an active learning process based on competencies. The present study interviewed professors from higher education institutions who implemented the development of competences in the curricula of undergraduate courses, with the objective of presenting and analyzing the difficulties and predispositions faced in this professional practice. The methodology was guided by theoretical support of texts produced addressing the theme and which, in general, consider that there is a long way to go until an effective modification of practice in the classroom. In any case, the results indicate that, despite the teaching difficulties to start the process of learning by competences, with training and follow-up, it is possible to act in a new work format, making students the protagonists.

Artigo recebido em: 09.06.2023.

Aprovado para publicação em: 28.06.2023.

INTRODUÇÃO

A função docente, em terras brasileiras, teve influência externa desde a presença portuguesa no período colonial, representado pela educação jesuítica, servindo como modelo para as futuras organizações curriculares. A influência jesuíta tem sua marca registrada no sistema educacional, básica e superior, pois em sua estrutura e organização, o formato de docência alicerça-se nos princípios de boa oratória, poder de organização, capacidade de transmissão e rigor avaliativo.

A expulsão dos jesuítas, em meados do século XVIII, afetou a educação básica no Brasil e, como consequência, a maioria dos docentes (padres e irmãos jesuítas) deixaram a Colônia, abrindo um vácuo de profissionais que dominavam a arte de ensinar. Nem a tentativa de implementação do método Lancaster (NEVES, 2003), na terceira década do século XIX, já no período Imperial, conseguiu aplacar a ausência de docentes no Brasil independente.

Se a educação básica enfrentou essas dificuldades de contar com quadros docentes qualificados e formados, na educação superior, a partir da criação da primeira universidade (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007), já no período republicano, apesar da larga tradição de educação superior, ofertada por institutos, mexeu na forma de organizar a educação brasileira e, conseqüentemente, impactou na carreira docente.

Na década de 80 do século XX percebeu-se um movimento que tinha em sua essência uma mudança da postura docente em sala de aula, tendo como finalidade tornar o ensino mais atrativo. Há um investimento em materiais, cursos e outras modalidades formativas, que enalteciam técnicas, dinâmicas, atividades e práticas, disponibilizadas aos docentes para que utilizassem em sala de aula para ensinar os conteúdos.

Mas foi na última década do século XX e nas primeiras do XXI que se iniciam processos de ruptura em relação a função docente. Se até esse período a principal função do docente era transmitir conhecimentos, com o advento do novo século e os avanços tecnológicos e sociais, a transmissão tornou-se ato simplista da ação pedagógica no exercício da docência. A ruptura no fazer docente foi possível, em parte, pelo avanço dos estudos da neurociência, das tecnologias educacionais, da aprendizagem ativa e significativa.

O cinema acompanhou essa onda de mudança da forma de ensinar, retratando em filmes como: *Conrack - educador por excelência* (1974); *Ao Mestre, com carinho* (1967); *Meu Mestre, minha vida* (1989); *Mentes perigosas* (1995) e tantos outros que marcaram esse apogeu de alternativas de apresentar um docente mais engajado. Os filmes aproximam o docente das questões sociais, apresenta-o de uma forma mais humanizada e como alguém que se conecta com a turma. A visão característica de docente transformador e que foi ícone nos cinemas, com uma atuação extraordinária de Robin Williams, no filme *Sociedade dos poetas mortos* (1989), marcou uma geração, pois o professor, representado pelo autor, tentava introduzir novas metodologias de aprendizagem. Certamente, quem fez curso de formação inicial de professores, na década de 90, assistiu ao filme, fazendo parte do currículo.

A profissão docente foi forjada em pilares como o de ensinar os conteúdos, avaliar o quanto o estudante reteve do que foi passado e a performance em sala de aula (didática). Pensar algo diferente, há pouco tempo era considerado algo fora de cogitação. Contudo, experiências bem-sucedidas mostraram que é possível organizar currículos diferentes e que dão maior mobilidade aos docentes quanto a sua função. Uma dessas possibilidades é a aprendizagem baseada em competências, utilizando a metodologia de projetos, que, por sua vez, requer um docente com características diferentes da que estávamos acostumados em outros tempos. Para Debald (2020, p. 4),

O rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais é um dilema para os docentes, pois, em sua formação inicial e durante os vários anos de sua atuação profissional, foram orientados por tal modalidade de educação. Ao serem desafiados a pensar diferente, enfrentam dificuldades, por isso as práticas inovadoras têm, em geral, resultados apenas após algum tempo. A passagem de protagonismo no espaço da sala de aula modifica o perfil docente requerido em espaços inovadores de ensino superior.

A docência universitária e a aprendizagem por competências na educação superior exigem um novo perfil de profissional, desapegado de suas crenças iniciais relativas ao trabalho de sala de aula. Somente desta

forma é que se conseguirá pensar de forma alternativa, dando abertura às inovações. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho, a partir das experiências obtidas em instituições de ensino superior dedicadas à renovação de seus currículos, é o de apresentar e analisar dificuldades e predisposições docentes no âmbito da aprendizagem ativa com base em competências.

METODOLOGIA

A metodologia utilizou como apoio teórico, alguns textos produzidos abordando a temática de aprendizagem por competência e que consideram que ainda há um longo caminho a ser percorrido até ser possível modificar a prática de sala de aula. Entre os autores consultados encontram-se Arnau, Bacich, Bransford, Campos, Carvalhêdo, Cunha, Darling-Hammond, Gaeta, Honório, Horowitz, Masetto, Mctighe, Moran, Wiggins e Zabala.

Em um segundo momento, este embasamento teórico facilitou a análise de experiências de docentes que vem aplicando renovações em suas práticas pedagógicas, introduzindo o desenvolvimento de competências. O presente estudo aplicou entrevistas em docentes de instituições de ensino superior da região do Extremo Oeste do Paraná, que implementaram currículos por competências nos cursos de graduação, com a finalidade de analisar as dificuldades e predisposições que enfrentaram no exercício profissional. As entrevistas foram virtuais, mediante o relato do docente de sua experiência no processo de implementação dos currículos por competências. Os entrevistadores interferiram, somente, quando o docente desviava da temática.

Os entrevistados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) ter mais de cinco anos de experiência na educação superior; b) atuar no modelo de currículos por competências pelo menos três anos; c) pertencer a cursos que já tinham passado pelo processo de reconhecimento; d) terem formação pedagógica de no mínimo trezentas horas. Nos critérios foram enquadrados 28 docentes, dos quais 12 aceitaram participar das entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A terceira década do século XXI é encarada como um momento de transição da profissão docente. Estamos nos desprendendo de um modelo de docência que tem na raiz os princípios jesuíticos para adentrar em um tempo em que o docente está comprometido com a aprendizagem do estudante. Se antes dizíamos que o docente ensinava e o estudante aprendia, o momento presente requer um profissional que é capaz de ensinar a aprender. E essa tarefa não é tão simples, uma vez que a atual geração de ingressantes no ensino superior tem um entendimento de aprendizagem diferente daquela que era característico dos anos 80 e 90 do século XX.

Como docentes, somos desafiados a repensar nossa razão de ser e de que forma conseguiremos ajudar os estudantes a terem uma formação profissional, vivenciando desde o início do curso o que fará no exercício da profissão. Assim, entendemos que algumas características docentes para atuação com competências e projetos são imprescindíveis e apareceram nos achados do estudo:

Prática profissional – o docente para atuar em modelos pedagógicos que se alicerçam em competências e projetos requer que tenha vivência e atuação como profissional, somadas às experiências além da sala de aula. Não há mais espaço para docentes que dominam conhecimentos que são repassados em aulas expositi-

vas. É necessário que o docente aplique estes conhecimentos em contextos reais da profissão, atribuindo-lhes significado.

Gerenciamento de pessoas – outra habilidade do docente para atuação em modelos pedagógicos inovadores é ter expertise em organizar e gerenciar trabalhos em grupos, times e equipes, uma vez que competências são desenvolvidas em parceria com outras pessoas e a metodologia de projetos requer a produção de atividades coletivas, aliando desempenho individual e coletivo para alcançar a finalidade proposta que é o produto ou artefato final.

Avaliação do processo – a avaliação é um desafio em processos de ensino e aprendizagem, tornando-se mais complicados quando se trabalha com o desenvolvimento de competências e com a utilização de projetos. Assim, as etapas de aprendizagem requerem um parecer, e, conseqüentemente, um *feedback* que oriente os estudantes em relação aos procedimentos a serem adotados com a mediação docente.

Aplicação dos conhecimentos – é uma das habilidades que impacta na formação do estudante, pois o docente, ao propor a aplicação dos conhecimentos, indicará o porquê da aprendizagem, em outras palavras, ocorrerá o processo de aprender com finalidade, aplicado ao contexto da vivência. A aprendizagem, organizada desta forma, torna-se efetiva e o estudante se motivará para aprender, pois haverá conexão com o ato de aprender.

Jornada do estudante – além dos conhecimentos teóricos e da profissão, acompanhar a evolução, o crescimento, as etapas do processo de aprendizagem do estudante é primordial no trabalho docente, pois agrega qualidade e confiança ao que está sendo aprendido. Quando maior a proximidade entre o conhecimento e as vivências dos estudantes, mais significativo será o ato de aprender.

Os participantes da pesquisa relataram também que para atuar em modelos disruptivos precisam investir mais tempo no planejamento, pois é mais prático e aplicado. Desenvolver competências é estimular o estudante a ter uma visão mais profissional do que meramente acadêmica. Moran (2015, p. 18) afirma que

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

O pensamento de Moran (2015) corrobora com o dos participantes do estudo que entendem que recebem o mesmo valor de hora-aula, mas precisam trabalhar muito mais para planejar os componentes curriculares. De fato, trabalhar com competências com a utilização de metodologias ativas requer maior dedicação e conexão com a profissão, pois a aprendizagem é articulada com a atuação profissional.

A partir das entrevistas, organizamos a análise em quatro descritores: a) motivações docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras; b) dificuldades enfrentadas na transição do modelo expositivo para o ativo; c) passagem da centralidade docente para a autonomia estudantil; d) mudanças no planejamento e avaliação no processo de aprendizagem. A partir da categorização, procedemos a análise das entrevistas dos doze participantes, cujos resultados compõem o estudo.

MOTIVAÇÕES DOCENTES PARA ATUAÇÃO EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

As motivações dos docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras associam-se a vários elementos, dentro os quais, o medo de perder o emprego e, conseqüentemente, sua renda, a insegurança com a

carreira e as incertezas da trajetória profissional. Para Campos (2017, p. 17) “hoje falar de docente, geralmente, é falar de capacitação, salários e avaliação de desempenho”.

Os docentes que participaram do estudo, entendem que o processo motivacional relaciona-se com o seu desempenho em sala de aula, atribuindo possíveis fracassos ao descomprometimento dos estudantes. Não associam as dificuldades da sala de aula com a desconexão do currículo com a realidade do estudante e, especialmente, a ausência de articulação da teoria com o campo profissional. Campos (2017, p. 17) faz uma interessante reflexão, um tanto provocativa, quando questiona:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes.

Na mesma lógica, Moran (2018, p. 6) reforça o pensamento de Campos (2017) ao afirmar que

[...] a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições e quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Entre os achados relacionados às motivações docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras, os participantes do estudo expressaram três aspectos principais:

Dar um novo rumo ao fazer docente - a inovação pedagógica possibilitou novos rumos ao fazer docente, ampliando a capacidade de atuação. Ao se apropriar do trabalho com competências, o docente se diferencia e amplia suas oportunidades de atuação. Assim, o docente interessado em dar um novo rumo à sua profissão encontra motivação para o fazer docente que se aproxima e se conecta com os estudantes. Para Debalde (2022, p. 7) “é um desafio que as instituições encaram com limitações, ora pela falta de gestores capacitados e com experiência para liderar as mudanças, ora em decorrência de docentes sem formação adequada para lidar com um perfil diferenciado em sala de aula uma vez que não são mais o centro do processo”.

Gerar maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem - nos relatos ficou evidenciado que os docentes se motivaram a investir em propostas pedagógicas inovadoras, pois perceberam que com sua introdução em sala de aula, ocorria um maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Para Tolomei (2017, p. 149)

a ideia de que o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas é inevitável, porque o uso dos *games* pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade. Primeiramente por estimular o cumprimento de tarefas para o avanço no curso com o objetivo de alcançar as recompensas, e segundo por ser de fácil acessibilidade, tendo em vista que sua utilização pode ocorrer com celulares, tablets e computadores.

Observamos nas entrevistas que as instituições que implementaram inovações pedagógicas para trabalhar com competências, investiram em recursos tecnológicos, aproveitando a virtualidade nos cursos presenciais, prevista na legislação (BRASIL, 2019).

Valor agregado à carreira docente – os docentes que participaram do estudo entendem que se apropriar de novos formatos de trabalho gera um valor agregado à carreira, pois estimula a criatividade e a aplicabilidade de conceitos que, em muitos casos, somente eram conhecidos na teoria, mas que agora podem ser aplicados na prática. Romper com a metodologia expositiva foi evidenciado nos relatos.

Os três aspectos demonstram que os docentes têm convicção de que o modelo expositivo está saturado e em curto prazo deixará de existir. Neste sentido, Lacerda (2011, p.12) concorda que o cenário atual, traz novos desafios aos docentes, “instigando-os a buscar novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. [...] As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas”. Desta forma, entendem que o desafio de trabalhar como modelos inovadores apresenta-se como oportuno para redefinir um novo rumo na carreira.

Para Zabala e Arnau (2020, p. 36),

a integração das competências em sala de aula não exige somente novas formas de distribuição do tempo ou de sequenciamento didático; também é importante o papel desempenhado pelo aluno na construção dos conteúdos de aprendizagem, para poder aprendê-los de maneira significativa e aplicá-los mais tarde na resolução das situações-problema propostas.

Concordamos com os autores quando enfatizam que trabalhar com competências exige uma postura mais aberta dos docentes, focando o processo de aprendizagem no estudante e no fazer prático. Desta forma, romperemos com a passividade do estudante, tornando-o ativo, protagonista e autônomo em sua formação profissional.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NA TRANSIÇÃO DO MODELO EXPOSITIVO PARA O ATIVO

Os docentes afirmaram que têm dificuldades em fazer a transição do modelo expositivo para o ativo, pois se formaram e iniciaram sua trajetória profissional de uma forma mais passiva. Quando são desafiados a pensar em novos formativos, em um primeiro momento, tentam colocar a prática antiga na nova, em virtude da falta de conhecimentos sobre os processos inovadores. Tardif (2002, p. 16), enfatiza que “o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos”.

As dificuldades dos docentes relatadas foram agrupadas da seguinte forma: a) falta de conhecimento e formação quanto ao modelo ativo; b) planejamento de atividades nas quais o estudante está na centralidade do processo de aprendizagem; c) apoio institucional para concretizar a transição do modelo pedagógico.

Falta de conhecimento e formação quanto ao modelo ativo – os participantes da pesquisa relataram que as instituições (gestores) são favoráveis às propostas de mudanças na organização curricular e até defendem sua implementação a curto prazo. Contudo, nem sempre conseguem detalhar o que efetivamente querem e em alguns casos, recorrem a consultoria externa para auxiliar no processo de formação e implementação.

No entendimento dos entrevistados, os docentes resistem às inovações pedagógicas, especialmente às ancoradas no desenvolvimento de competências, pois falta conhecimento e compreensão teórica e orientação quanto sua aplicação. Para Masetto e Gaeta (2018, p. 84),

O objetivo das instituições educacionais consiste em buscar e proporcionar situações de aprendizagem em que o aluno tenha oportunidade de enfrentar problemas de seu campo de atuação e aprenda a agir com eficácia mobilizando recursos com sinergia para resolver com sucesso a situação em que se encontra.

Há interesse manifesto dos docentes participantes do estudo de que manter o atual formato expositivo nas aulas não motiva o engajamento e a participação dos estudantes. Contudo, por mais que queiram fazer a transição para modelos mais ativos, não sabem como e entendem que precisam de formação contínua para que a mudança seja exitosa e segura.

Planejamento de atividades nas quais o estudante está na centralidade do processo de aprendizagem – Há uma unanimidade das respostas dos entrevistados no que diz respeito ao planejamento de atividades que tornam o estudante participativo e ativo, o qual requer mais tempo e dedicação, pois está articulado ao futuro exercício profissional. Além disso, os docentes, em sua maioria, integrantes do estudo, foram formados e atuaram em modelos mais expositivos e fazer a virada em sua prática pedagógica nem sempre é uma escolha fácil e em alguns casos não há disposição para fazê-lo, especialmente quando se está próximo da aposentadoria. Wiggins e McTighe (2019, p. 13) afirmam que os:

Professores são planejadores. Uma ação essencial da nossa profissão é a elaboração do currículo e das experiências de aprendizagem para atingir os objetivos especificados. Também somos planejadores de avaliações para diagnosticar as necessidades dos alunos e orientar nosso ensino, possibilitando que nós, nossos alunos e outras pessoas (pais e administradores) sejamos capazes de determinar se conseguimos atingir nossos objetivos.

Evidenciou-se, de forma consistente, nas falas dos entrevistados, que o fazer docente que se centra no estudante e que requer do docente uma nova postura de ensinar a aprender, é ainda uma barreira a ser superada, pois requer formação, treinamento e, principalmente acompanhamento. Conforme o Professor 5, *‘estamos falando de algo que para mim resume uma vida toda de atuação’*. Na fala, percebemos a dimensão que é romper com práticas que criaram raízes e foram cultivadas por décadas. É preciso ter calma e paciência para que os docentes consigam migrar para uma atuação que tem os estudantes como centro do processo de aprendizagem.

Apoio institucional para concretizar a transição do modelo pedagógico – As instituições que implementam modelos pedagógicos inovadores precisam resolver um dilema quanto aos docentes: investir em sua formação, uma vez conhecem a instituição, os estudantes e o funcionamento ou demitir parte deles e contratar docentes que tenham a expertise para trabalhar com uma educação mais propositiva e ativa. Campos (2019, p. 2) esclarece que:

Em termos de inovação, podemos dizer que se trata de uma ruptura de situações ou práticas anteriores, ou seja, a possibilidade de transformação que se institui de dentro para fora. A inovação, portanto, se dá em forma de construção e depende da relação entre o coletivo e a individualidade suas personagens.

A inovação, por mais que seja um desejo das instituições, entre o planejamento e sua execução, geralmente há um longo percurso, e, os resultados são alcançados a médio prazo. De imediato, uma reestruturação curricular traz redução de custos, pois uma nova gestão na execução pode melhorar a performance financeira. Contudo, sob o aspecto acadêmico, os ganhos são alcançados a médio prazo. É importante que os gestores das instituições de educação superior tenham esta clareza para não atropelarem processos, na busca por re-

sultados que não são imediatos. As mudanças e inovações no campo da educação, independentemente da modalidade ou nível, ocorrem de forma lenta e gradual. Acelerar poderá contribuir para o insucesso.

PASSAGEM DA CENTRALIDADE DOCENTE PARA A AUTONOMIA ESTUDANTIL

Ao longo da trajetória da educação superior, o docente sempre foi o centro do processo de aprendizagem. Sua atuação concentrava o planejamento, a execução e a avaliação, cabendo ao estudante assistir, na maior parte do tempo de forma passiva, a aula ministrada pelo docente. No entender de Horowitz, Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 75) afirmam que:

Bons professores entendem o que qualquer aluno pode confirmar: ensinar não é só falar, e aprender não é apenas ouvir. Professores eficazes são capazes de descobrir não só o que eles querem ensinar, mas também como fazê-lo de modo que os alunos possam entender e utilizar essas novas informações e habilidades.

Os docentes que participaram dos estudos sinalizaram que a passagem da centralidade docente para a autonomia estudantil é, em muitos casos, doloroso e faz parte de um processo de desapego. Agrupamos os achados que foram relatados em três grupos: a) não sou mais o ‘dono’ da sala de aula; b) tenho insegurança ao entrar na sala de aula; c) estudantes mais participativos e ativos.

Não sou mais o ‘dono’ da sala de aula – No começo dos anos dois mil, Rocha (2002) afirmava que se quisermos saber o que ocorre na sala de aula, precisaríamos romper com as “caixas-pretas”, pois no entendimento do autor, os docentes tinham receio de serem observados ou acompanhados em sua prática pedagógica.

Nas entrevistas, observamos que havia um receio por parte dos docentes no que diz respeito ao controle e gestão dos processos de aprendizagem em sala de aula. Por não terem muita clareza, entendem que sua especialidade e seu fazer precisa ser, radicalmente, modificado para continuar atuando na educação superior. Ficou evidenciado de que o desconhecimento em relação aos processos de inovação é um fator que atrapalha seu engajamento. Há um sentimento de perda, pois a referência nas falas de que não são mais os ‘donos’ da sala de aula, demonstra o quanto estão presos a práticas pedagógicas mais tradicionais.

Tenho insegurança ao entrar na sala de aula – Os docentes relataram que trabalhar com competências, em alguns casos, ocorrem situações que não foram previstas, gerando insegurança. O Professor 9 afirmou: *“Me sinto insegura, pois vai que o estudante pergunta algo que não domino. Como faço? Ele vai achar que não estou preparada para dar aula para ele”*.

De fato, quando se trabalha com competências, o docente nem sempre terá o controle sobre todas as etapas. Contudo, cabe-lhe o entendimento de que não precisa saber tudo e, diante de situações nas quais não tiver domínio ser sincero é a melhor alternativa. Cunha (2007, p. 14) corrobora com a ideia do docente ser alguém que tem pleno domínio sobre sua atuação, uma vez que “[...] assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. [...] a erudição seria a qualidade mais reconhecida do docente[...].”

A insegurança faz parte de novos desafios e tal entendimento se aplica na implementação de modelos pedagógicos inovadores na educação superior. O docente é desafiado a rever algumas condutas, como por exemplo, o planejamento coletivo, o processo avaliativo institucional, metodologias de aprendizagem ativa,

entre outros. Larrosa (1994, p. 36) ao referir-se a prática pedagógica docente afirmou que é “aquela na qual se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si”.

Estudantes mais participativos e ativos – Foi unânime as afirmativas dos docentes, integrantes do estudo, de que ao introduzirem as inovações pedagógicas nas práticas pedagógicas, os estudantes tornaram-se mais participativos e ativos. Em um estudo realizado na virada do milênio afirmava:

O maior desafio do docente no ensino superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o docente tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la que possibilite a aprendizagem (DEBALD, 2003, p. 2).

A literatura já indicava que os estudantes participarão mais das atividades de sala de aula, se o que for proposto tiver significado e relação com o exercício profissional, e, principalmente, se o desafio requer atitude ativa para resolvê-lo. No entanto, estas ideias eram muito no campo prescritivo e pouco se tinha de práticas que aplicavam o que era dito em eventos e escrito em revistas científicas.

O protagonismo estudantil não é dado. É fruto de um maior engajamento do estudante nas atividades de aprendizagem, tornando-o mais ativo, autônomo e líder do que considera mais adequado para sua formação profissional (DEBALD; GOLFETO, 2026). O docente, tendo compreensão de tal processo, assume o papel de mediador, orientando as etapas e o progresso da aprendizagem.

MUDANÇAS NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O último descritor que elegemos diz respeito às mudanças no planejamento e novas formas de avaliar o processo de aprendizagem. Percebemos nas falas dos entrevistados de que os docentes têm consciência de que precisam mudar seu planejamento e processo avaliativo. Contudo, ainda resistem, pois não estão convencidos de que a inovação pedagógica trará ganhos na aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, resistem em mudar, embora entendam de que é uma caminho sem volta. Barkley e Major (2020, p. 33) afirmam que:

Os professores universitários de hoje estão sob maior pressão para ensinar de forma eficaz e para fornecer evidências do que e até que ponto os estudantes estão aprendendo. Propomos que, para ensinar de forma eficaz, os professores universitários precisam de conhecimento pedagógico, assim como de conhecimento de sua matéria acadêmica. Vários estudos de pesquisa pedagógica propõem que o ensino universitário de excelência inclui: (1) identificar e comunicar metas e resultados claros de aprendizagem; (2) ajudar os estudantes a atingir esses objetivos por meio de aprendizagem ativa e engajada e (3) analisar, relatar e refletir sobre os resultados de uma maneira que leve à melhoria do processo.

Referente as mudanças no planejamento e avaliação no processo de aprendizagem os docentes relataram elementos que foram agrupados nas seguintes temáticas: a) o planejamento tornou-se coletivo e participativo; b) o processo avaliativo é mais personalizado com *feedback* constante; c) a aprendizagem de competências ultrapassa o ensino de conhecimentos.

O planejamento tornou-se coletivo e participativo – Em um curso de formação docente, afirmávamos que “a profissão docente passa da carreira ‘solo’ para a de integrante de ‘banda’, mas o entusiasmo, a motivação e a dedicação continuam dando ritmo às batidas do coração” (DEBALD, 2021). Com a afirmação ex-

pressamos nossa convicção de que o trabalho com competências requer um planejamento docente coletivo e participativo.

Os docentes entrevistados relataram dificuldades quando são convidados a planejarem de forma coletiva e participativa. Sentiram-se como que ‘invasos em sua privacidade’ e demoraram a se acostumarem ao novo contexto de planejar suas atividades letivas. O elemento agregador no planejamento foi o de focar nas atividades do fazer profissional em vez de ensinar os conteúdos.

O processo avaliativo é mais personalizado com *feedback* constante – Os docentes evidenciaram em seus relatos de que o processo avaliativo, com base no desenvolvimento de competências, requer um processo individualizado e personalizado, marcado por constantes *feedbacks*, fornecidos após cada etapa do percurso de aprendizagem.

Destacaram nas falas que desconheciam a importância do *feedback*, especialmente da forma como foram orientados a fazê-lo. Em 2021 elaboramos um material didático para um módulo de formação docente referente *feedback* e as etapas de aprendizagem. Dizíamos que um *feedback* positivo evidencia, em primeiro momento, os elementos assertivos. Após, indica-se o que o estudante não alcançou conforme a proposta da atividade, o que precisa melhorar para desenvolver as competências e quais os procedimentos necessários ou percurso que o deverá percorrer para ter êxito no ajuste de sua aprendizagem profissional.

Assim, a avaliação será mais assertiva, pois o estudante receberá o resultado parcial da etapa realizada, oportunizando-lhe tempo para ajustar e melhorar o que elaborou, tornando sua aprendizagem mais efetiva. Enquanto que o docente mediará o processo, orientando o estudante a desenvolver suas competências profissionais, a partir da aplicação dos conhecimentos em situações da profissão.

A aprendizagem de competências ultrapassa o ensino de conhecimentos – Zabala e Arnau (2010, p. 11) definem competência como aquilo que “deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida”. Deste modo, há a necessidade de organizar um currículo que contemple os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, pois somente assim estaremos desenvolvendo competências.

Os docentes relataram dificuldades quanto ao ensino de competências, uma vez que ressentem-se de um processo de formação mais eficaz, além de uma base teórica que auxilie na fundamentação dos procedimentos. De fato, sem sólida formação, não é possível promover aprendizagens baseadas em competências. E, na dúvida, os docentes optam pela segurança, ou seja, apenas ensinar os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência universitária e as aprendizagens por competências, objeto deste estudo, ainda requer maior ênfase, uma vez que os resultados apontaram que os docentes têm dificuldades para entender e implantar tal processo de inovação. Contudo, na medida em que participam de processos formativos e acompanham a implementação das inovações, coletivamente conseguem atuar no novo formato de trabalho, tornando os estudantes os protagonistas.

As instituições, por sua vez, começam a entender que precisam investir em formação docente para que as inovações pedagógicas sejam exitosas e melhorem a performance dos docentes em sala de aula, ajustando as metodologias, priorizando a autonomia e a aprendizagem ativa. Quanto mais significativo for o processo educativo, mais se aproxima das vivências profissionais e mais sentido farão os estudos propostos pelos docentes aos estudantes.

Os participantes da pesquisa, docentes que passaram ou estão passando pela experiência de implementar currículos baseados em competências ou outras modalidades de inovação pedagógicas, entendem que todo o processo é provocativo e uma vez iniciado, não tem mais volta. Cabe aos docentes o empenho para se apropriarem o mais rápido possível das inovações que impactarão, diretamente em seu fazer docente.

Por fim, este estudo traz elementos importantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem, na medida em que os docentes destacaram que os estudantes estão mais engajados, participativos e demonstram maior autonomia na realização das atividades relativas ao processo de aprendizagem. No entender dos pesquisadores, este fator por si só já é suficiente para investir no currículo por competências.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Quim. Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2117, de 06 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD** em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 06 dez. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019 (Série Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira).
- CAMPOS, M. R. Profissão Docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-21.
- CUNHA, M. I. da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus. 2007
- DEBALD, B. S. Avaliação inovadora para processos transformadores de aprendizagem. **Pleiade**, n. 16, v. 37, p. 05-19, Foz do Iguaçu-PR, out/dez, 2022.
- _____. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In: _____. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- _____. **Cenários inovadores da educação básica**. Curso de Formação de Professores SEED/PR. [Mediação Virtual]. Foz do Iguaçu-PR: Descomplica/UniAmérica, 2021.
- _____. **Feedback e as etapas de aprendizagem**. MBA em Gestão da Docência no Ensino Superior. [Material Didático]. Foz do Iguaçu-PR: Descomplica/UniAmérica, 2021.
- _____. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: **Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais no Brasil**, 2003. [Anais]. Cascavel-PR: Unioeste, 2003.
- DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na Educação Superior. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 20, p. 5-11, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/305/422>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- HOROWITZ, F. D.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Formação de professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- LACERDA, C. C. **Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios?** 2017. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/index.php/941-problemas-de-aprendizagem-no-contexto-escolar-duvidas-ou-desafios>>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MASETTO, M.; GAETA, C. Formar por competências: um novo desafio para o ensino superior. In: CARVALHÊDO, J. L. P.; HONÓRIO, M. G. (Orgs.). **Ensino superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender**. Teresina: EDUFPI, 2018.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso: 2018.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo: São Paulo, 1808-1889**. [Tese]. Assis-SP: [s.n.], 2003.

ROCHA, U. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TOLOMEI, B. V. *A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação*. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 145–156, Niterói-RJ, 2017.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. 2. ed. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

_____. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.



Justiça Arbitral na Seara Trabalhista

Arbitral Justice in the Legal Field of Labor

Gleibe Pretti¹ e Francisco Quintanilha Veras Neto²

1. Advogado, sociólogo, historiador e pedagogo. Especialista nas áreas de Direito e Processo do Trabalho. Mestre em Análise Geoambiental pela Univeritas (UnG) Doutor em Empreendimentos Econômicos pela Universidade de Marília (UNIMAR). Pós-Doutor em Arbitragem nas Relações Trabalhistas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Universitário e Editor. ORCID: [0000-0002-4560-0451](https://orcid.org/0000-0002-4560-0451)

2. Advogado. Mestre em Direito Jurídico e Político pela UFSC. Doutor em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-Doutor em Direito pela UFSC. Professor Universitário da UFSC. ORCID: [0000-0002-1620-6017](https://orcid.org/0000-0002-1620-6017)

professorgleibe@gmail.com

Palavras-chave

Arbitragem
 Competência trabalhista
 Normas

Keywords

Arbitration
 Labor competence
 Standards

Resumo:

É preciso abrir o debate para novas maneiras e soluções mais eficazes e efetivas da concepção de justiça arbitral na área trabalhista. O objetivo do presente trabalho é explicar a aplicação da arbitragem, em todos os campos da seara trabalhista e como resultado a efetividade na solução de conflitos. Foram aprofundadas algumas reflexões concernentes à utilização da arbitragem em matéria trabalhista, sem entretanto, esgotar a matéria, pelo contrário, mas propor abertura para que todos os envolvidos nas relações de trabalho possam ser ouvidos e atendidos. A nação brasileira necessita de novas formas de solução adequadas de atritos.

Abstract:

It is necessary to open the debate for new ways and more efficient and effective solutions for the conception of arbitral justice in the labor area. The objective of this work is to explain the application of arbitration in all fields of labor and, as a result, the effectiveness of conflict resolution. Some reflections were deepened concerning the use of arbitration in labor matters, without, however, exhausting the matter, on the contrary, but working towards opening up so that all those involved in labor relations can be heard and attended to. The Brazilian nation needs new forms of adequate solutions to frictions.

Artigo recebido em: 07.12.2022.

Aprovado para publicação em: 06.02.2023.

INTRODUÇÃO

O problema da falta de celeridade na justiça estatal, assim como a falta de solução prática na justiça do trabalho, deixa claro a importância do estudo e da aplicação de formas efetivas de solução de conflito, desta feita, com base no sistema multiportas. A arbitragem traz essa solução, consoante será demonstrado no presente artigo.

Inegável, entre os operadores do direito, assim como a sociedade que a Justiça Estatal, seja qual for à área, não corresponde aos anseios e às necessidades de uma sociedade que exige rapidez e agilidade na solução de conflitos.

Nessa situação, inegável que a aplicação da arbitragem, na área trabalhista, de forma especial, irá reduzir o número de processos, assim como solucionar os problemas de forma que atenda os direitos dos envolvidos.

Sabemos que estamos diante de uma cultura ainda muito patriarcal no Brasil, não apenas no Estado, mas também na Justiça, para não dizer tradicional.

Precisamos abrir o debate para novas maneiras e soluções mais eficazes e efetivas para que possamos nos deparar com a concepção da justiça e sua aplicação prática.

MATERIAL E MÉTODOS

Realizamos este trabalho sob a forma de pesquisa exploratória, prezando-se pelo levantamento bibliográfico, sobretudo com base em renomados autores do campo jurídico clássico e de autores cujas obras dedicam-se a explicar os conceitos abordados pelos clássicos.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados, que têm como objetivo confrontar a visão teórica com os dados da realidade, é importante ressaltar o delineamento da pesquisa. Nesse ponto o delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas (GIL, 2010, p. 43).

Como ponto de vista, resta-nos também observar os atos praticados nos tribunais, principalmente no que se refere à aplicação da arbitragem, na seara trabalhista.

Levando-se em consideração os aspectos teórico-exploratórios da pesquisa e sua relevância na atualidade, o foco do trabalho será descrever as características da arbitragem, haja vista ser uma forma extrajudicial de solução de conflitos.

A JUSTIÇA DO TRABALHO NA PRÁTICA

Importante ressaltar que a explicação de alguns conceitos se faz necessário para que possamos entender a aplicação da Justiça no caso concreto. Temos a concepção de que vivemos numa sociedade complexa, com muitas diferenças sociais sendo assim como aplicar a regra numa sociedade heterogênea? Tentaremos abrir esse diálogo, com o escopo de encontrarmos às melhores saídas.

Iniciaremos com o entendimento de norma. Cumpre salientar, nesse ínterim, que norma são regras a serem seguidas em uma determinada comunidade ou País, trazendo uma definição do que aquele determinado povo se comporta. A lei é a norma escrita, com o intuito de positivizar, regular e punir o cidadão, informando o que poderá ou o que não poderá fazer. Em suma, norma é gênero da espécie norma, assim, toda lei é uma norma, mas nem toda norma é uma lei.

Buscando o conhecimento ainda sobre as normas, essas podem ser divididas em dois subgrupos, em que podemos considerar primárias as normas que enunciam as formas de ação ou comportamento lícito ou ilícito; e secundárias as normas de natureza instrumental (REALE, 2002, p. 97).

Do ponto de vista prático, sobre o conceito e aplicação das regras, a maior parte destas já se tornaram tão habituais que não nos apercebemos mais da sua presença (BOBBIO, 2001, p. 24).

Com essas definições clássicas, isso oferece a base para que possamos construir a ideia deste artigo, sempre com o escopo de dar melhores explicações e meios para que possamos obter formas mais justas de solução de conflitos.

Nessa linha de pensamento, adentraremos no aspecto formal das normas, as quais aqui elegemos, uma norma enquanto proposição. Um código, uma Constituição, são um conjunto de proposições (BOBBIO, 2001, p. 72).

Normalmente geram dúvidas acerca do termo proposição, o qual pode ser considerado como um conjunto de palavras que possuem um significado em sua unidade. Sua forma mais comum é o que na lógica clássica se chama juízo, uma proposição composta de um sujeito e de um predicado, unidos por uma cópula (S é P) (BOBBIO, 2001, p. 73).

E para fecharmos o pensamento, quando dizemos que uma norma jurídica é uma proposição, queremos dizer que é um conjunto de palavras que têm um significado. Com base no que dissemos acima, a mesma proposição normativa pode ser formulada com enunciados diversos (BOBBIO, 2001, p. 74).

Com essas definições acerca das regras básicas de aplicação do Direito, podemos adentrar nos aspectos legais do referido artigo.

Importante iniciarmos com a etimologia da palavra cidadania, em que sua origem se deu do latim *civitas*, em que numa tradução direta, significa cidade. Porém, na Grécia antiga, só era considerado cidadão, aquele nascido em terras gregas. Na Roma antiga, a palavra era utilizada para indicar em que situação se encontrava do ponto de vista político e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer.

Do ponto de vista jurídico, cidadão é aquele que goza dos direitos civis e políticos de um determinado Estado, ou ainda, em sentido *lato*, significa dizer a qualidade de ser um cidadão.

Diante desses conceitos, temos que ter a concepção de que a expressão cidadania tem grande ligação com o Estado e com a política. É a posição do indivíduo e a possibilidade de exercício de seus direitos (SIQUEIRA JÚNIOR, 2009, p. 240).

Ser cidadão nada mais é do que exigir do Estado a possibilidade de requerer e exercer seus direitos, assegurados na norma.

Nesse contexto, considera-se cidadão, todo aquele que se integra ao Estado, através de uma vinculação, permanente, fixada no momento jurídico da unificação e constituição do Estado (DALLARI, 2003, p. 100).

A cidadania é em primeiro lugar, um mecanismo de inclusão ou exclusão, delimitando quem é parte integrante de uma comunidade nacional. Sendo assim, é uma expressão de uma construção coletiva que organiza as relações entre os sujeitos sociais, que se formam no próprio processo de definição de quem, e quem não é, membro pleno de uma determinada sociedade politicamente organizada. A cidadania supõe a existência de uma comunidade cultural e social associada a uma identidade nacional (SORJ, 2004, p. 22).

Ainda aprofundando o conhecimento sobre cidadania, é o ápice dos direitos fundamentais, quando o homem se transforma em ser político, no mais amplo sentido do termo, credencio o cidadão a atuar e praticar efetivamente da vida do Estado como partícipe da sociedade política, transformando-o em elemento integrante do Estado. O cidadão é aquele que participa da dinâmica estatal, atuando para preservar, ou ainda conquistar direitos (SIQUEIRA JÚNIOR, 2009, p. 243).

Neste diapasão, a maciça maioria da população brasileira, apresenta um grande gargalo na cidadania, devido à falta de percepção de seus direitos e a falta de acesso à justiça (FILHO, 2006, p. 72).

Como fazer um paralelo às normas e a cidadania? Tema muito controverso, mas sem dúvida a explicação é encontrada nos direitos humanos, como ciência.

Podemos frisar que Direitos Humanos, são cláusulas básicas, superiores e supremas que todo indivíduo tem que possuir frente a sociedade de que faz parte. Os Direitos humanos que o Estado reconhece, são deno-

minados como direitos fundamentais, pois frequentemente estão contidos nos textos das constituições (SIQUEIRA JÚNIOR, 2009, p. 22).

Assim, para que tenhamos a cidadania plena, com a aplicação das regras vigentes, deverá ocorrer o respeito aos direitos humanos, como um direito fundamental e inquestionável. Fato esse devidamente acordado entre as partes, podemos iniciar um processo de consciência de direitos, por todos, inclusive com a possibilidade de modificação das regras, para que possamos encontrar as melhores fórmulas que se adaptem à realidade atual de determinada sociedade.

CONCEITO SOBRE JUSTIÇA E SUA APLICAÇÃO NOS CONFLITOS

Muito se fala em Justiça, mas como devemos entendê-la nos dias atuais? Iniciaremos, com o significado, ou origem da palavra, sendo que em nossa cultura é indiscutivelmente influenciada pelo pensamento greco-romano. De modo que, os vocábulos em grego e no latim serão analisados. No idioma grego, justiça vem da palavra δικαιοω que pode significar: “1) tornar justo ou com deve ser; 2) mostrar, exibir, evidenciar alguém ser justo, tal como é e deseja ser considerado; 3) declarar, pronunciar alguém justo, reto, ou tal como deve ser” (STRONG, 2002).

Buscando a origem da palavra, ainda nesta perspectiva, agora sob um estudo da raiz latina da palavra justiça, tem-se o entendimento de que justiça é: “Justitia, ae (justus). 1. Justiça, conformidade com o direito, equidade; justitia erga deos Cic. deveres para com os deuses; 2. Sentimento de equidade, espírito de justiça; 3. Bondade, benevolência, benignidade; 4. Santidade” (MONIZ, 2001, p. 381).

Como podemos verificar, a palavra justiça tem ligação com bom senso e equidade. Estamos diante de uma situação em que temos que entender as necessidades de cada litigante, seus interesses, muitas vezes escusos e analisar as provas em conjunto com as regras vigentes.

Do ponto de vista social, nenhum paradoxo da política contemporânea é tão dolorosamente irônico como a discrepância entre os esforços de idealistas bem-intencionados, que persistiam teimosamente em considerar “inalienáveis” os direitos desfrutados pelos cidadãos dos países civilizados, e a situação de seres humanos sem direito algum (ARENDRT, 1998, p. 312).

Da escola positivista, em contrapartida, em “*O Problema da Justiça*”, Hans Kelsen analisa a problemática relação entre direito e justiça. O autor identifica dois tipos de normas de justiça: as metafísicas e as racionais. As normas metafísicas proveem de uma instância transcendental, que existe para além do conhecimento humano baseado na experimentação. Não podem ser compreendidas pela razão, os homens devem crer nestas normas metafísicas da mesma forma que creem na instância transcendental da qual derivam (KELSEN, 1998, p. 17). As normas de justiça do tipo racional, em contrapartida, não pressupõem a existência de qualquer instância transcendental e podem ser compreendidas pela razão humana, o que “*não significa, todavia, que estas normas possam ser postas pela razão humana – pela chamada ‘razão prática’ – ou ser encontradas na razão*” (KELSEN, 1998, p. 17). Frisamos nesse contexto a conhecida regra de ouro, a qual determina se devemos tratar os outros como queremos ser tratados, ficando excluída toda punição de um malfeitor, pois nenhum malfeitor deseja ser punido. Deste modo, é afastada uma parte essencial do direito positivo (KELSEN, 1998, p. 19).

Com as definições de norma e justiça, podemos adentrar a utilização do conhecimento, desses institutos na utilização desses pontos na prática.

Especificamente sobre o acesso à justiça, com o passar dos séculos a ideia citada, vem sofrendo importantes mudanças no estudo do processo.

Do ponto de vista liberal, inicialmente nos Estados que seguem essa corrente, o pensamento predominante era o *laissez-faire* (não interfiram, em português), em que todos eram presumidamente iguais, não se importando com as características das partes.

Como parâmetro para que possamos entender esses conceitos, não se levava em conta distinções patrimoniais, sociais, ou qualquer outra, de maneira que os problemas reais dos indivíduos sequer adentravam no campo das preocupações doutrinárias em torno do Direito Processual (THEODORO JÚNIOR, 1997, p. 49).

Mas, esses pontos são de extrema importância, tendo em vista que conflitos e confrontos sempre surgem, desta forma, o Estado deverá agir, com o escopo e atuar, como o solucionador dessas diferenças, com o objetivo de bem social.

Do ponto de vista universal, a base para o acesso à justiça dar-se-á pelo respeito aos direitos humanos, em que toda pessoa tem direito de ser ouvida, com as devidas garantias e dentro de um prazo razoável, por um juiz ou tribunal competente, independente e imparcial, estabelecido anteriormente por lei, na apuração de qualquer acusação penal contra ela, ou para que se determinem seus direitos ou obrigações de natureza civil, trabalhista, fiscal ou de qualquer natureza (Artigo 8º da Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos – São José da Costa Rica).

A fim de assegurar a garantia do acesso à justiça, o artigo 5º, XXXV da Constituição Federal que determina: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça de direito”. A doutrina e a jurisprudência conhecem esse princípio como da inafastabilidade do controle jurisdicional ou princípio do direito de ação.

Antes de adentrarmos o acesso à justiça, temos que seguir a lição e entender que se mede o grau de uma ciência, pelo refinamento maior ou menor do seu vocabulário específico. Onde os conceitos estão mal definidos, os fenômenos ainda confusos e insatisfatoriamente isolados, onde o método não chegou a tornar-se claro ao estudioso de determinada ciência, é natural que ali também sejam pobres a linguagem e as palavras se usem sem grande precisão técnica. Em direito também é assim. À medida que a ciência jurídica se aperfeiçoa, também o vocabulário do jurista vai sentindo os reflexos dessa evolução, tornando-se mais minucioso e apurado. A linguagem do jurista de hoje não é a mesma de seu antecessor do século passado, precisamente porque a ciência do direito já se encontra profundamente modificada (assim como a do físico, que nas últimas décadas tantos fenômenos novos vai precisando designar) (DINAMARCO, 2001, 101-102).

Buscando o entendimento sobre esse assunto, costuma-se distinguir *princípio* de *regra* dizendo-se que aquele se caracteriza pela generalidade e abstração enquanto está pela determinação e concreção. Tal critério foi considerado por Alexy, que procura demonstrar a diferença qualitativa entre princípio e regra. Consoante essa concepção, os princípios são mandados de otimização, isto é, comportam graus de aplicação; já as regras ou *valem* ou *não valem*. Por exemplo, o princípio da ampla defesa sujeita-se a gradação segundo a natureza da causa (v. g., na ação de desapropriação, a defesa é restrita à discussão da validade do ato expropriatório e ao valor da indenização). Já a regra não se sujeita a tal gradação. Por exemplo, a lei posterior revoga a anterior expressa ou tacitamente de modo a excluí-la do sistema. É o chamado *tudo ou nada*. Em razão dessa diferença, o conflito entre princípios se resolve de modo diferente do conflito entre regras. No primeiro caso, devem-se avaliar os interesses em jogo, após cuidadosa operação para se dar prevalência aos valores mais relevantes (por exemplo, se houver conflito entre o direito à vida e a propriedade privada, deverá prevalecer o

primeiro). Já o conflito entre regras se soluciona com a aplicação de uma e a exclusão da outra (LOPES, 2010).

Assim, tentaremos demonstrar nesse trabalho, o apontamento exato das palavras utilizadas pelo legislador em que podemos ter como parâmetro que o acesso formal, mas não efetivo à justiça, correspondia à igualdade, apenas formal, mas não efetiva. Devendo a expressão acesso à justiça trazer o sentimento de que o sistema deve ser igualmente acessível a todos, e deve produzir resultado individual e socialmente justo (CAPPELLETTI, 1988, p. 9).

Importa verificar que significa a elevação da norma ao nível constitucional. Para não a relegar ao plano das simples normas “programáticas”, sem impacto direto na realidade, deve-se cogitar, pelo menos duas consequências primaciais: 1ª) será incompatível com a Carta da República, e portanto inválida, qualquer lei de cuja aplicação haja de decorrer claro detrimento à garantia instituída no texto; 2ª) a violação da norma, por parte do Poder Público, acarretará a responsabilidade deste pelos danos patrimoniais e morais ocorridos². Só haverá o risco de que, multiplicando-se os pleitos desse gênero, fiquem ainda mais congestionadas as vias judiciais e, com isso, mais se entorpeça o andamento dos processos (MOREIRA, 2006, p. 62).

O grande problema e entrave ao acesso à justiça continua sendo os fatores econômicos, e sociais, pois a movimentação da “máquina judiciária”, é exacerbadamente dispendiosa, de modo que havendo o monopólio estatal na resolução dos conflitos, verificam-se gastos com funcionários e a formação destes, entre outros materiais, sejam humanos ou não (CARVALHO, 2010).

Não há menor dúvida de que necessitamos de meios mais céleres e justos para atender as demandas atuais apresentadas ao Judiciário. Novas perspectivas, fugindo da corrente juspositivista, se faz necessário, para que volte, a Justiça, a ter sua credibilidade.

DO ACESSO À JUSTIÇA DO TRABALHO E À LEI N. 13.467/17

Como o tema ainda traz muitas indagações temos que ainda assimilar que a expressão ‘acesso à Justiça’ é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico — o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos. Nosso enfoque, aqui, será primordialmente sobre o primeiro aspecto, mas não poderemos perder de vista o segundo. Sem dúvida, uma premissa básica será a de que a justiça social, tal como desejada por nossas sociedades modernas, pressupõe o acesso efetivo (CAPELETTI, 2002).

Não temos como não citar que embora o destinatário principal desta norma seja o legislador, o comando constitucional atinge a todos indistintamente, vale dizer, não pode o legislador e ninguém mais impedir que o jurisdicionado vá a juízo deduzir pretensão (NERY, 2004).

Nesse contexto, a expressa menção à ‘atividade satisfativa’ é digna de destaque para evidenciar que a atividade jurisdicional não se esgota com o reconhecimento (declaração) dos direitos, mas também com a sua concretização (BUENO, 2015).

Como lição, só tem acesso à ordem jurídica justa quem recebe justiça. E receber justiça significa ser admitido em juízo, poder participar, contar com a participação adequada do juiz e, ao fim, receber um provimento jurisdicional consentâneo com os valores da sociedade. Tais são os contornos do processo justo, ou processo equo, que é composto pela efetividade de um mínimo de garantias de meios e de resultados (DINAMARCO, 2001).

Após esses esclarecimentos, sobre direito processual do trabalho, especificamente a Lei n. 13.467/17, que traz a reforma trabalhista, teve uma preocupação muito intensa em assegurar o acesso à justiça pelo reclamado, em vários de seus dispositivos, quais sejam:

- a) possibilidade de concessão de justiça gratuita ao reclamado (art. 790, § 4o , da CLT);
- b) possibilidade de parcelamento dos honorários periciais (art. 790-B, § 2o , da CLT);
- c) sucumbência recíproca (art. 791-A, § 3o , da CLT);
- d) adiamento da audiência quando o Juiz aplicar a teoria dinâmica do ônus da prova em desfavor do reclamado (art. 818, § 2o , da CLT);
- e) impossibilidade de desistência do processo pelo reclamante, caso apresentada a contestação (art. 841, § 3º, da CLT);
- f) desnecessidade do preposto da reclamada ser empregado (art. 843, § 3º, da CLT);
- g) mitigação dos efeitos da revelia (§ 4o do art. 844, da CLT);
- h) contraditório prévio antes da homologação dos cálculos (§ 2o do art. 844, da CLT).

Em contrapartida, houve uma preocupação bastante nítida da Lei n. 13.467/17 em não facilitar o acesso à justiça ao trabalhador. Como exemplos, destacam-se:

- a) pagamento de honorários periciais, caso sucumbente no objeto da perícia, mesmo sendo o reclamante beneficiário de justiça gratuita (art. 790-B, da CLT);
- b) pagamento de honorários advocatícios, havendo sucumbência parcial (art. 791-A, da CLT);
- c) pagamento de custas diante do arquivamento da demanda, mesmo beneficiário de justiça gratuita, salvo se comprovar que a ausência se deu por motivo legalmente justificável (art. 844, § 2o , da CLT);
- d) fim do impulso oficial da execução (art. 878, da CLT); e) prescrição intercorrente (art. 11-A, da CLT).

Em virtude dos termos acima descritos, para introduzir a análise sobre os temas processuais o ponto de partida é o mesmo, ou seja, a lembrança de que o termo de garantia da aprovação da reforma foi o de que não haveria eliminação de direitos dos trabalhadores. Pois bem, o acesso à justiça é um direito fundamental da cidadania, que tem sede constitucional e nas declarações internacionais de Direitos Humanos, assim, a Lei n. 13.467/17 não pode impedi-lo. As alterações nas regras processuais, propostas pela Lei n. 13.467/17, precisam ser compreendidas e aplicadas à luz da atual noção do direito de acesso à justiça como um direito fundamental, que é condição de possibilidade do próprio exercício dos direitos sociais. Esse é o referencial teórico que permitirá, também no âmbito processual, o uso das regras dessa legislação “contra ela mesma”, construindo racionalidade que preserve as peculiaridades do processo do trabalho e a proteção que o justifica (...) Desse modo, o primeiro passo na direção da efetividade consiste, exatamente, na identificação das barreiras que impedem o acesso à justiça e a própria efetividade do processo; o segundo, como atacá-las; e o terceiro, a que custo isso se faria. As barreiras são: a desinformação quanto aos direitos; o descompasso entre os instrumentos judiciais e os novos conflitos sociais; os custos do processo e a demora para solução dos litígios, que constitui fator de desestímulo. Por tudo isso, vale a observação de Mauro Cappelletti, no sentido de que o acesso à justiça pressupõe um novo método de analisar o direito, em outras palavras, uma nova maneira de pensar o próprio direito. Nesse novo método o direito é analisado sob a perspectiva do “consumidor”, ou seja, daqueles que são o alvo da norma, e não sob o ponto de vista dos “produtores” do Direito. O acesso à justiça, nesse contexto, aparece como a garantia de que o sujeito poderá, efetivamente, consumir o direito que lhe fora direcionado, servindo-se, se necessário, do Estado para tanto. Esse é o pressuposto que deve ori-

entar os intérpretes aplicadores do processo do trabalho, mesmo depois de alterado pela Lei n. 13.467/17, sob pena de se negar a própria razão de ser da Justiça do Trabalho (MAIOR, 2021)

Verificamos que do ponto de vista processual, a reforma trabalhista, tentou equalizar os direitos e deveres tanto do empregado quanto do empregador, trazendo com isso, uma forma pela qual, a igualdade processual brotar de forma equânime para os envolvidos no processo. Mas apenas esse fato, basta para que tenhamos a verdadeira justiça?

PRINCÍPIOS PROCESSUAIS

De uma forma objetiva, tentaremos abordar os princípios processuais, tendo em vista que é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas, compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico (MELLO, 1997).

Insta salientar que segundo a doutrina clássica, os princípios têm quatro funções: a) inspiradora do legislador; b) interpretativa; c) suprimimento de lacunas; d) sistematização do ordenamento, dando suporte a todas as normas jurídicas, possibilitando o equilíbrio do sistema.

Quanto à função inspiradora, o legislador costuma buscar nos princípios inspiração para a criação de normas. Muitos princípios, hoje, estão positivados na lei.

Na função interpretativa, os princípios ganham especial destaque, pois eles norteiam a atividade do intérprete na busca da real finalidade da lei e também se ela está de acordo com os princípios constitucionais. Segundo a doutrina, violar um princípio é muito mais grave do que violar uma norma, pois é desconsiderar todo o sistema de normas.

Os princípios também são destinados ao preenchimento de lacunas na legislação processual. Há lacuna quando a lei não disciplina determinada matéria. Desse modo, os princípios, ao lado da analogia, do costume, serão um instrumento destinado a suprir as omissões do ordenamento jurídico-processual.

De outro lado, os princípios têm a função de sistematização do ordenamento processual trabalhista, dando-lhe suporte, sentido, harmonia e coerência.

Sendo assim, os princípios são aqueles que oferecem o equilíbrio a sociedade, nada mais é do que a base para criação das regras para toda a sociedade.

Mas em face dos princípios, como podemos analisar o Direito? O estado de direito do século XIX e da primeira metade do século XX é o direito das regras dos códigos; o direito do estado constitucional e de direito leva a sério os princípios, é o direito dos princípios [...] o tomar a sério os princípios implica uma mudança profunda na metódica de concretização do direito e, por conseguinte, na atividade jurisdicional dos juízes (CANOTILHO, 2012).

Existe nos dias de hoje uma redefinição dos princípios, bem como suas funções no sistema jurídico. Modernamente, a doutrina tem atribuído caráter normativo dos princípios (força normativa dos princípios), vale dizer: os princípios são normas, atuando não só como fundamento das regras ou para suprimimento da ausência legislativa, mas para ter eficácia no ordenamento jurídico como as regras positivadas.

Salientamos, os princípios gerais, a meu ver, são apenas normas fundamentais ou normas generalíssimas do sistema. O nome 'princípios' induz a erro, de tal forma que é antiga questão entre os juristas saber se os princípios gerais são normas. Não resta dúvida: os princípios gerais são normas como todas as outras. E essa

é também sustentada pelo estudioso que se ocupou mais amplamente do problema, Crisafulli. Para sustentar que os princípios gerais são normas, os argumentos são dois, e ambos válidos: em primeiro lugar, se são normas aquelas das quais os princípios gerais são extraídos, mediante um procedimento de generalização excessiva, não há motivo para que eles também não sejam normas: se abstraio de espécies animais, obtenho sempre animais e não flores e estrelas. Em segundo lugar, a função pela qual são extraídos e usados é igual àquela realizada por todas as normas, ou seja, a função de regular um caso. Com que objetivo são extraídos em caso de lacuna? Para regular um comportamento não regulado, é claro: mas então servem ao mesmo objetivo a que servem as normas expressas. E por que não deveriam ser normas? (BOBBIO, 2010).

Diante dos princípios, como devemos seguir a interpretação das regras, em toda a sua atuação jurisdicional, a atividade hermenêutica do juiz submete-se ao princípio da interpretação conforme a Constituição, no seu duplo sentido de impor que a lei infraconstitucional seja sempre interpretada, em primeiro lugar, tendo em vista a sua compatibilização com a Constituição, e, em segundo lugar, de maneira a adequar os resultados práticos ou concretos da decisão o máximo possível ao que determinam os direitos fundamentais em jogo” (GUERRA, 1998).

Naturalmente, o direito processual se compõe de um sistema uniforme, que lhe dá homogeneidade, de sorte a facilitar sua compreensão e aplicação para a solução das ameaças e lesões a direito. Mesmo que se reconheça essa unidade processual, é comum dizer-se didaticamente que existe um Direito Constitucional Processual, para significar o conjunto das normas de Direito Processual que se encontra na Constituição Federal, ao lado de um Direito Processual Constitucional, que seria a reunião dos princípios para o fim de regular a denominada jurisdição constitucional. Não se trata, portanto, de ramos novos do direito processual (NERY, 2004).

Encarados os princípios constitucionais processuais como garantidores de verdadeiros direitos fundamentais processuais e tendo em vista a dimensão objetiva já mencionada, tiram-se as seguintes consequências: a) o magistrado deve interpretar esses direitos como se interpretam os direitos fundamentais, ou seja, de modo a dar-lhes o máximo de eficácia; b) o magistrado poderá afastar, aplicado o princípio da proporcionalidade, qualquer regra que se coloque como obstáculo irrazoável/desproporcional à efetivação de todo direito fundamental; c) o magistrado deve levar em consideração, “na realização de um direito fundamental, eventuais restrições a este impostas pelo respeito a outros direitos fundamentais” (DIDIER, 2007).

Sendo assim, a aplicação adequada dos princípios, com a exegese adequada, no caso concreto, não importando qual o ramo do direito, se faz necessário, para a solução dos conflitos.

JURISDIÇÃO E VISÃO CONSTITUCIONAL DA JUSTIÇA DO TRABALHO

Como já foi objeto, nesse trabalho, de outros conceitos apresentados, não poderia ser diferente acerca do contexto de jurisdição. O termo jurisdição origina-se da expressão latina *dicere ius*, ou seja, o poder de dizer. Contudo, a jurisdição atua sempre em segundo plano, isto é, somente quando a obrigação não é cumprida, origina-se da *actio nata*. Saliente-se que a jurisdição sempre deverá ser procurada, provocada pelos interessados, mesmo sendo a detentora desse direito, se faz necessária a vontade dos envolvidos.

Do ponto de vista Histórico, a *jurisdictio* foi exatamente a manifestação do *imperium* (ou seja, do poder de mandato atribuído ao magistrado superior romano) que consistia em fixar regras jurídicas e que se distinguia, tanto do poder militar, quanto da *coercitio*; apenas devido a essa fixação de regras acontecia por meio do processo, o mesmo nome serviu por sua vez para designar o fim e o meio, e por conseguinte, nem tanto a

função jurídica, quanto a função processual. Assim explica-se que se tenha acabado por chamar jurisdição a esta última, inclusive quando é execução (CARNELUTTI, 2004).

Nessa mesma linha, salientamos que o sistema jurídico é o modo pelo qual se deve interpretar a lei, preencher suas lacunas e afastar as antinomias. Atribui-se à Chiovenda a primazia de ter afirmado a autonomia da ação enquanto direito potestativo conferido ao autor, de obter, em face do adversário, uma atuação concreta da lei (CHIOVENDA, 2000).

Dentro do conceito de competência, é o alcance da jurisdição de um magistrado. É o âmbito do seu poder de dizer o direito. Por isso, um juiz competente para causas trabalhistas poderá não ser competente para questões penais, não porque ele não conheça o direito penal, mas porque a própria lei estabelece que o juiz não pode invadir a competência, o raio de ação do outro (ACQUAVIVA, 1999).

Buscando a doutrina trabalhista, tradicionalmente competência é a medida da jurisdição. É a competência que legitima o poder jurisdicional”. Logo, é do exame desta “medida de jurisdição” que se saberá qual órgão estatal será competente para solucionar o conflito social (LEITE, 2008).

Para solidificar a competência da justiça do trabalho, em 5 de outubro de 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada, diploma que trouxe o mais relevante impulso na evolução jurídica brasileira por meio de um modelo mais democrático de administração dos conflitos sociais.

Especialmente no artigo 114 foram fixadas todas as competências materiais-constitucionais da Jurisdição do Trabalho, o que encerrava uma “regra trina da competência da Justiça do Trabalho” (PAMPLONA, 1998), quais seja: A competência material natural, originária ou específica; a competência material legal ou decorrente; a competência material executória.

Assim, a própria CF determina quais são as situações que podem ser exigidas as decisões da justiça do trabalho, dando uma amplitude, em especial, com a EC 45 de 2004, um aparato ainda maior de ações da justiça especializada trabalhista.

TEMAS ACERCA DA ARBITRAGEM NA JUSTIÇA DO TRABALHO

Muito se discute, na seara trabalhista, o cabimento da arbitragem, como forma de solução de conflitos. Num primeiro plano iremos abordar os conceitos desse instituto.

Para que possamos entender o que seria a arbitragem trata-se de mecanismo privado de solução de litígios, através do qual um terceiro, escolhido pelos litigantes, impõe sua decisão, que deverá ser cumprida pelas partes. Essa característica impositiva da solução arbitral (meio heterocompositivo de solução de controvérsias) a distância da mediação e conciliação, que são meios autocompositivos de solução de litígios, de tal sorte que não existirá decisão a ser imposta às partes pelo mediador ou pelo conciliador, que sempre estarão limitados à mera sugestão (que não vincula as partes) (CARMONA, 2009).

Trazendo à baila, mais uma definição, é um instituto do meio privado e alternativo de solução de conflitos referente aos direitos patrimoniais e disponíveis através do árbitro, normalmente um especialista na matéria controversada, que apresentará uma sentença arbitral (SCAVONE, 2008).

A arbitragem é um meio de solução dos conflitos pelo ingresso de um terceiro imparcial (árbitro) previamente escolhido pelas partes que irá solucionar o conflito de forma definitiva. A arbitragem é considerada um meio alternativo de solução do conflito, pois o árbitro não pertence ao Estado (SCHIAVI, 2017).

Salientamos a importância desse instituto, na seara trabalhista, após a publicação da lei 13 467/2017, que demonstrou a possibilidade de aplicação desse instituto, na área trabalhista, de forma restrita, como veremos adiante.

No Brasil, a arbitragem é disciplinada pela Lei 9.307/1996, cujo art. 1.º dispõe que as pessoas capazes de contratar poderão valer-se da arbitragem para dirimir litígios relativos a direitos patrimoniais disponíveis (SARAIVA, 2018).

Dentro de uma análise superficial a doutrina trabalhista tem apresentado grande resistência à aplicação da arbitragem aos conflitos entre empregado e empregador, por serem os direitos individuais para o trabalhador. A Lei n. 9.307, art. 25, prevê que se no curso da arbitragem sobrevier controvérsia acerca de direito indisponível, o árbitro deverá remeter as partes ao Judiciário, como questão prejudicial (JORGE NETO, 2015, p. 1447).

Nessa mesma linha, citamos que a OIT preconiza o sistema de negociação coletiva, por meio da Convenção nº 154, de 19/06/1981, que foi ratificada pelo Brasil. O artigo 6º da referida norma prescreve que não violam as disposições do referido convênio os sistemas de relações de trabalho em que a negociação coletiva tenha lugar de acordo com os mecanismos ou de instituições de conciliação ou de arbitragem, ou de ambas de uma vez, em que as partes participem voluntariamente das negociações coletivas (MARTINS, 2006).

Porém realizando uma interpretação mais ampla, iniciaremos com o Código de Processo Civil, por sua vez, estimula os mecanismos extrajudiciais de solução dos litígios, inclusive, por intermédio da arbitragem, conforme se extrai da redação do art.3º:

Art. 3º Não se excluirá da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão a direito.

§ 1º É permitida a arbitragem, na forma da lei.

§ 2º O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos.

§ 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

Podemos verificar que a previsão acima, aplicável de forma subsidiária e subsidiária ao direito processual do trabalho incentivou a arbitragem na solução dos conflitos trabalhistas.

Com a publicação da Lei n. 13.467/2017, passa-se a admitir o seu cabimento, nos termos do art. 507-A introduzido na CLT:

Art. 507-A. Nos contratos individuais de trabalho cuja remuneração seja superior a duas vezes o limite máximo estabelecido para os benefícios do Regime Geral de Previdência Social, poderá ser pactuada cláusula compromissória de arbitragem, desde que por iniciativa do empregado ou mediante a sua concordância expressa, nos termos previstos na Lei no 9.307, de 23 de setembro de 1996.

Acerca dos benefícios da arbitragem, tais como a celeridade, o custo baixo, a flexibilidade do procedimento e o sigilo, entre outros. Aliado a eles, garante-se a imparcialidade dos árbitros, visto que sujeitos às mesmas hipóteses legais de impedimento e suspeição do juiz.

O conhecimento e a utilização desse instrumento, ao contencioso trabalhista, em vista da sua maior celeridade se comparado à Justiça do Trabalho, bastante congestionada, tal qual os demais ramos do Judiciário.

Porém, a compulsoriedade da arbitragem não encontra eco em nosso ordenamento por colidir com o princípio da autonomia da vontade que alicerça o instituto da arbitragem no direito brasileiro. Ademais, considerando os direitos fundamentais albergados pela Constituição Federal de 1988, a lei não pode impor ao cidadão o afastamento da jurisdição, que não pode ser deduzido, imaginado, intuído ou estendido (CARMONA, 2009, p. 83). Por conta disso, era preciso que o exercício da liberdade de contratar do indivíduo fosse assegurado de maneira plena, o que levou o STF a considerar que a possibilidade de arbitragem prevista pela Lei 9.307/96 é constitucional desde que limitada às matérias atinentes a direitos patrimoniais disponíveis, como determina a Lei 9.307/96, em seu artigo 1º (TEPEDINO, 2009, p. 158).

Saliente-se que a arbitragem pode ser de direito ou de equidade. A busca pela arbitragem, pelas partes, irá afastar a possibilidade de intervenção do Estado, exceto, se estiver evidente alguma nulidade, evidente. Sendo assim a arbitragem esta pautada no princípio da legalidade.

Desta feita, o grande debate da arbitragem por equidade em conflitos trabalhistas individuais advém do fato de que boa parte das normas de Direito do Trabalho são de ordem pública e não podem ter sua incidência excluída de aplicação pela vontade das partes, dado seu caráter tutelar e norteador das relações laborais (GOTTSCHALK, 1995).

A rigor, o problema central está na extensão da nulidade parcial. É importante analisar a intenção prática das partes.

Se pactuaram a cláusula com o escopo de resolver o conflito por equidade, todo o ajuste é inválido. Não há como o decompor o ajuste, pois a invalidade do fim principal buscado – solução por equidade – compromete todo o acordo.

É a solução que resulta também do art. 1.419, do Código Civil italiano:

“La nullità parziale di un contratto o la nullità di singole clausole importa la nullità dell'intero contratto, se risulta che i contraenti non lo avrebbero concluso senza quella parte del suo contenuto che è colpita dalla nullità”.

Não há qualquer óbice que exista previsão expressa no compromisso sobre a divisibilidade ou não das suas partes (VICENTE, 2017), o que se revela mesmo recomendável, para evitar as incertezas interpretativas que o silêncio pode resultar.

Acerca da nulidade, trazemos o art. 292º do Código Civil português estabelece:

“A nulidade ou anulação parcial não determina a invalidade de todo o negócio, salvo quando se mostre que este não teria sido concluído sem a parte viciada”.

Nesse sentido, vejamos ementa do Superior Tribunal de Justiça que trata sobre a divisibilidade ou não da cláusula que estipula a solução por equidade:

“Nos termos do art. 184 do CC/02, a nulidade parcial do contrato não alcança a parte válida, desde que essa possa subsistir autonomamente. Haverá nulidade parcial sempre que o vício invalidante não atingir o núcleo do negócio jurídico. Ficando demonstrado que o negócio tem caráter unitário, que as partes só teriam celebrado se válido fosse em seu conjunto, sem possibilidade de divisão ou fracionamento, não se pode cogitar de redução, e a invalidade é total. O princípio da conservação do negócio jurídico não deve afetar sua causa ensejadora, interferindo na vontade das partes quanto à própria existência da transação” (STJ – 3ª T., REsp n. 981.750/MG, Rel. Min. Nancy Andrighi, julg. em 13.04.2010 in DJe de 23.04.2010).

De qualquer modo, a rigor, de acordo com a previsão do art. 184 do Código Civil, tal como o Código Português, a presunção é a da divisibilidade das disposições.

Assim, o operador do direito deverá analisar cada caso de forma concreta, tendo em vista que a vontade subjetiva das partes é aquela que realmente deve ser levada em conta.

CONCLUSÃO

O intuito desse trabalho consistiu em aprofundar algumas reflexões concernentes à utilização da arbitragem em matéria trabalhista. Em nenhum momento tentou-se esgotar a matéria, muito pelo contrário, mas abrir para que possamos ouvir todos os envolvidos nas relações de trabalho.

A nação brasileira necessita de novas formas de solução adequadas de atritos.

Deveras o que foi demonstrado, de forma muito forte, no presente trabalho, afinal, havendo os princípios da mesma maneira que a experiência de uma regra processual, com seus acertos e erros, poderão dar uma diretriz para novas formas e maneiras de solução de conflito, o que se defende é o uso da arbitragem.

Dispensa qualquer tipo de prova, que a sociedade está em mudança.

Atualmente o Brasil têm leis e um Poder Judiciário que não conseguem acompanhar o ritmo frenético dessa mesma sociedade, sendo insuficiente na solução dos conflitos.

Verifica-se essa situação no capítulo 02 do trabalho, com os números de processos pendentes, com uma crescente de números de lides e um gargalo de julgamento, pela ausência de máquina Estatal adequada para receber uma quantidade cada vez maior de ações, não apenas na esfera laboral, mas como um todo.

A comunidade necessita, em caráter de urgência, ainda mais na fase de pós pandemia, da discussão quanto a novas formas de soluções eficazes para confrontação, como já narrado, mas, antes disso, da educação, em todos os sentidos, da divulgação do conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, pois só assim muitos debates serão evitados.

Indiscutível que a educação é a forma pela qual, além do conhecimento sobre determinado tema, em sentido amplo, deveria ser divulgado de forma mais pontual as vantagens da arbitragem para a sociedade, incluindo o próprio apoio público nesta tarefa, desta forma, existirá uma forma de evitar, exclusivamente, o Poder Estatal, oferecendo a liberdade devida para que as partes possam escolher a melhor forma de resolver eventuais pendências, sendo num contrato de emprego ou qualquer outro, desde que o direito seja disponível.

De natureza igual, cabe propor a mudança cultural, onde o Judiciário deixa de ser o único caminho para solução dos problemas, passando as próprias pessoas a gerirem seus litígios, buscando o Estado apenas em caso último. É neste momento, quando as controvérsias não se compõem por si só, entre as próprias partes, que o Poder Judiciário deve atuar, oferecendo decisões punitivas e educativas.

O árbitro poderá adotar essa mesma regra, tendo em vista que com decisões severas, mas dentro do foi pactuado entre as partes, irá incentivar os mesmos a evitarem que o conflito chegue a um patamar em que as consequências, pelo não cumprimento, sejam mais penosas do que o não cumprimento da sentença/acordo.

Acerca do ponto de vista do ineditismo, a aplicação da arbitragem, nas relações de trabalho, de caráter individual, em todas às rescisões no contrato de trabalho, pós rescisão, independentemente do valor do salário, com a aplicação da atual legislação, assim, como a mudança dos artigos da CLT, de forma complementar, conforme o apêndice a este trabalho, sendo eles, de forma pontual: 484-A, 477-A, 507-A (de caráter material), 652, 855-B, 876 (direito processual), uma vez realizada essa mudança, será um primeiro passo para uma

alteração de paradigma e utilização da arbitragem de forma ampla. Não se pode olvidar, outrossim, da mudança do artigo 22-A, da Lei n.º 9307/96, a fim de ampliar os poderes do árbitro e dar eficácia no processo.

Para que exista a reflexão, sobre o tema, a sociedade brasileira está assentada em princípios culturais ainda muito jovens em relação ao Mundo, tendo em vista que se trata de um País e um povo formado, do ponto de vista histórico, muito recente, mas com problemas evidentes de demora no julgamento de causas levadas ao Poder Judiciário e, como descrito no artigo, com o direito comparado, outros Países estão se utilizando da arbitragem a fim de resolver problemas ora apresentados.

Porém, mesmo em virtude dessa situação, no Brasil, por se tratar de um povo cosmopolita, pois essas terras aceitam pessoas de qualquer origem, raça, cor e credo, da mesma maneira, essa regra se aplica a questões legislativas, tendo em vista que a sociedade está diante de uma geração em formação.

Muitas situações foram formadas pelas experiências jurídicas, do ponto de vista prático, em que diversas se mostraram extremamente válidas, para determinado momento, outras nem tanto, o que acarreta sobrecarga de processos no Poder Judiciário, como desgaste tanto material, como psicológico das partes envolvidas.

A consequência dessa incerteza é justamente o não cumprimento de muitas regras, haja vista que fica evidente, para muitos cidadãos, que as regras não necessitam de obediência. Isso traz o descumprimento de acordos e um entrave tamanho a evolução da sociedade como um todo, haja vista, que o Judiciário tenta sempre resolver problemas que jamais deveriam ocorrer.

Neste ponto se discute, por demais, novas formas de decifração de prélios, o que foi escolhida para essa ARTIGO foi a arbitragem. Trata-se de um instituto ainda muito tímido, em face de sua aplicação, justamente por dois fatores, o desconhecimento da grande maioria, assim como, “certezas incontestes” criadas pelas pessoas, com a seguinte regra “sempre foi assim, nada poderá alterar”.

Como resultado e reiterando o que já foi amplamente descrito aqui, acerca da análise das câmaras, conforme os apêndices (A, B e C), que estão ao final deste artigo, salta aos olhos o comparativo dos regulamentos das câmaras arbitrais com maior atuação no Brasil, com diversas omissões a pontos que poderiam trazer ao processo maior celeridade, dentre os mais importantes, cite-se a omissão da medida de urgência na CAM-CCBC “expedita”, CIESP/ FIESP “expedita” e Câmara FGV. Da mesma maneira, o prazo para a prolação da sentença, que, na média, é de 60 (sessenta) dias, na CCI- Corte internacional de Arbitragem, dura 6 (seis) meses até a decisão. Prazo esse muito menor, do que na Justiça Estatal para solução de um conflito apresentado. O momento atual, clama por mudanças. Chegou a hora.

A perspectiva aqui foi sempre buscar uma forma justa, em seu sentido amplo, para que os conflitos sejam resolvidos de forma rápida, cabal, com custo baixo e, especialmente, com equilíbrio.

Com base nos princípios enraizados em nossa sociedade, com o aspecto e aplicação da Constituição em sua plenitude, a devida fiscalização do Estado e a educação sobre o tema arbitragem às pessoas, não existem dúvidas que sua efetividade será aplicada de forma plena.

Por fim, Martin Luther King diz “Todo o progresso é precário, e a solução para um problema coloca-nos diante de outro problema”.

Necessário pois, diante deste novo paradigma que se apresenta, mudar-se a forma de resolver os problemas, propondo que se entenda que essas situações de conflito não estão fora (não dependem de outros, ex. o Poder Judiciário), mas sim, dentro, cabendo a cada um a responsabilização pelos seus atos.

A escolha da arbitragem é um ato de maturidade e a certeza de que se irá cumprir o que foi determinado e, caso ocorra algum imprevisto, as próprias partes o resolverão.

Por derradeiro, a justiça é um substantivo feminino abstrato, logo, por se tratar de uma realidade imaterial, ligada ao sentimento, sensações, ações, estados e noções de qualidade (podendo ser boas ou más), quando realizado um ato arbitral, de acordo com as regras pactuadas, busca-se a justiça, enquanto ato, que faz parte de um todo, de um desejo Universal. Logo, quando firmado um ato de acordo com ética, não se está resolvendo só aquele problema imediato, mas sim, permitindo que a Justiça se materialize de uma forma global e eficaz.

A reforma trabalhista de 2017, trouxe uma série de inovações acerca da arbitragem, dentro da seara obreira, abrindo a oportunidade e possibilidade de uso desse instrumento. A cláusula compromissória é pactuada em momento de início da relação contratual, em que o empregado e o empregador estão sedimentando suas tratativas., para o hipersuficiente, assim como nos dissídios coletivos.

Temos que verificar essa mesma situação, para dissídios individuais e ampliar esse instituto, a fim de não sobrecarregar o judiciário e, ainda, dar uma resposta rápida aos litigantes.

NOTAS

1. Lei n. 9.307/1996, art. 2º, caput.
2. Constituição, art. 37, caput, e Lei n. 9784/1999, art. 2º.

REFERÊNCIAS

- ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário Acadêmico de Direito**. 2ª ed. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2001.
- ARENDETT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (Parte II, Capítulo 5: O declínio do Estado-Nação e o fim dos direitos do homem).
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do Direito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 309.
- _____. **Teoria da Norma Jurídica**. Edipro, 2001
- BUENO, Cássio Scarpinella. **Novo Código de Processo Civil anotado**. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 44.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. A principalização da jurisprudência através da Constituição. **Revista de Processo**, São Paulo, RT, Repro. v. 98, 2012. p. 84.
- CAPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988.
- CARMONA, Carlos Alberto. **Arbitragem e processo: um comentário à Lei n. 9.307/1996**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009
- _____. **Arbitragem e processo**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- CARNELUTTI, Francesco. **Sistema de direito processual civil**. 2. Ed. São Paulo: Lemos e Cruz, 2004, vol. I.
- CARVALHO, Ivan Lira de. **A internet e o Acesso à Justiça**. Disponível em: <http://www.gontijo-familia.adv.br/2008/artigos_pdf/Ivan_Lira_de_Carvalho/Internet.pdf>. Acesso em: 12 de jan de 2021
- CHIOVENDA, Giuseppe. **Instituições de Direito Processual Civil**. Campinas: Bookseller, 2000, p. 58, Vol. I.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 24 ed. rev. atual. São Paulo. Saraiva, 2003.
- DIDIER JÚNIOR, Fredie. **Curso de direito processual civil: teoria geral do processo e processo de conhecimento**. 7. ed. Salvador: JusPodivm, 2007. p. 26.
- DINAMARCO, Cândido Rangel. **Fundamentos do processo civil moderno**. 2001, p.101-102.
- _____. **Instituições de Direito Processual Civil**. Vol. I. São Paulo: Malheiros, 2001. p. 115.
- FILHO, José Bittencourt. **Acesso à justiça: por onde passa a desigualdade**. In: ALMEIDA, Eneá Stutz e. (Org). Direitos e garantias fundamentais. Florianópolis. Fundação Boiteux, 2006. p. 47-78.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.
- GOTTSCHALK, Egon Felix. **Norma pública e privada no direito do trabalho**. São Paulo: LTr, 1995.
- GUERRA, Marcelo Lima. **Execução indireta**. São Paulo: RT, 1998. p. 52-53.
- JORGE NETO, Francisco Ferreira e CAVALCANTE, Jouberto Pessoa. **Direito processual do trabalho**. 7ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2015, p. 1447
- JÚNIOR, Nelson Nery. **Princípios de Processo Civil na Constituição Federal**. São Paulo: RT, 2000, p. 130-131.
- KELSEN, Hans. **O Problema da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Capítulo I – As Normas da Justiça).
- LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Curso de direito processual do trabalho**. 6. ed. São Paulo: LTr, 2008.
- LOPES, João Batista. **Curso de direito processual civil**. 2010. p. 4
- LOPES, Maurício Antônio Ribeiro. **Lei dos Juizados Especiais Cíveis e criminais: Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 anotada**, pp. 16-17.
- MAIOR, Jorge Luiz Souto. **O acesso à justiça sob a mira da reforma trabalhista** — ou como garantir o acesso à justiça diante da reforma trabalhista. Disponível em: <<http://www.jorgesoutomaior.com/blog>>. Acesso em: 12 jan. de 2021
- MARTINS, Sergio Pinto. **Direito do trabalho**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2006
- MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 1997. p. 573.
- MONIZ, Fábio Frohwein de Salles. **Dicionário Latim-Português**. 2ª Edição. Porto: Porto Editorial, 2001.
- MOREIRA, José Carlos Barbosa. **Reforma do judiciário: a emenda constitucional nº 45 e o processo**. Revista Magister de Direito Civil e Processual Civil. v. 2, n. 11, p. 56- 69, mar./abr. 2006. Disponível em: <<http://bdjur.stj.gov.br/xm-lui/bitstream/handle/2011/26309/A%20jurisdi%C3%A7%C3%A3o%20constitucional%20e%20a%20Emenda%20Constitucional%2045-0%E2%80%A6.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 de jan. de 2021
- NERY JUNIOR, Nelson. **Princípios de processo civil na Constituição Federal**. 8. ed. São Paulo: RT, 2004. p. 26
- PAMPLONA FILHO, Rodolfo. Interpretando o art. 114 da Constituição Federal de 1988. **Revista Ciência Jurídica do Trabalho**, ano I, número 04, abril/1998, Nova Alvorada Edições Ltda/Edições Ciência Jurídica, Belo Horizonte/MG, págs. 09/17. 32
- REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27ª edição, Saraiva, 2002.SARAIVA, Renato. **Direito do Trabalho – Concursos público**. São Paulo: JusPODIVM. 18ª ed.
- SCAVONE JUNIOR, Luiz Antonio. **Manual de arbitragem**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.
- SCHIAVI, Mauro. **A Reforma Trabalhista e o Processo do Trabalho - Aspectos processuais da Lei n. 13.467/17**. São Paulo: LTr. 2017
- SIQUEIRA JÚNIOR, Paulo Hamilton; Oliveira, Miguel Augusto Machado. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2 ed. rev. atual. São Paulo. Revista dos Tribunais, 2009.
- SORJ, Bernardo. **A Democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2004.
- STRONG, J. **Léxico Hebraico, Aramaico e Grego de Strong**. Sociedade Bíblica do Brasil. 2002. Edição eletrônica.
- TEPEDINO, Gustavo. **Questões controversas em tema de arbitragem na experiência brasileira**. Temas de direito civil. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. t. 3.
- THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Direito e Processo: Direito Processual ao Vivo**. vol. 5. Rio de Janeiro. Aide, 1997.
- VICENTE, Joana Nunes. **A invalidade parcial do contrato de trabalho**. Coimbra: Gestlegal, 2017, p. 98.

Concepções de Linguagem, Gêneros e Práticas Discursivas: O Ensino da Língua Portuguesa dos Anos Iniciais nos Documentos Educacionais

Language Conceptions, Genres and Discursive Practices: Portuguese Language Teaching to the Elementary Schools According to Educational Documents

Malta Moreira Dourado¹ e Mariangela Garcia Lunardelli²

1. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1464-7152>

2. Doutora em Estudos da Linguagem. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino, UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2666-3350>
maltadourado@gmail.com e mglunardelli@gmail.com

Palavras-chave

Documentos educacionais
Ensino
Língua portuguesa
Práticas discursivas

Keywords

Discursive practices
Education
Educational documents
Portuguese language

Resumo:

A educação tem passado por transformações intensas nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito à elaboração dos documentos normativos que regulamentam o ensino na educação básica. Este artigo analisa como os gêneros discursivos e as práticas discursivas – oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica – são apresentados nesses documentos em níveis federal, estadual e regional. O estudo foca especificamente o Componente Curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental I, sobretudo os 4º e 5º anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento parametrizador dos objetivos de aprendizagem e orienta a educação em âmbito nacional. Já o Referencial Curricular do Paraná (RCP) orienta as escolas na elaboração das propostas pedagógicas, de modo que assegurem os direitos e objetivos a todos os estudantes paranaenses. Em nível regional, a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) atende às necessidades pedagógicas dos municípios. Para a pesquisa, realizou-se revisão bibliográfica, evidenciando que os gêneros discursivos são tomados como objeto de ensino de Língua Portuguesa para o trabalho com as práticas discursivas. O estudo confirmou a importância de que os professores compreendam e analisem os fundamentos teóricos que sustentam esses documentos, especialmente em relação à Proposta Pedagógica Curricular (PPC). É a partir da compreensão desses pressupostos teóricos – e sua análise crítica – que os professores podem refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, a fim de que avaliem caminhos mais efetivos, coerentes e emancipatórios de construção de conhecimento.

Abstract:

Over the last decades, the educational system has been passing through significant transformations, with emphasis in what concerns the elaboration of the normatives that implement education in the elementary years. This essay seeks to comprehend how discursive genres and practices - orality, reading/listening, production (writing and multi-semiotics), and linguistic/semiotic analysis - are represented in the official regional, state and federal documents. The focus is maintained specifically in the Curricular Component for Portuguese Language in the elementary school, mainly in the 4th and 5th years. The National Common Curricular Base (BNCC) regulates the educational guidelines and approaches to teaching at a national level. The Paraná State Curriculum of Reference (RCP) on the other hand presents orientations to pedagogical models that ensure objectives and rights to students on regional baselines and the Curricular Peda-

Artigo recebido em: 05.05.2023.

Aprovado para publicação em: 24.05.2023.

gical Proposals (PCC) refer to the municipal audiences. The bibliographical research of the aforementioned documents, demonstrated how the discursive genres are taken as means to teach Portuguese Language through a discursive approach. This study confirms how important it is that teachers analyse the theoretical foundations of the normative documents, mainly in what the Curricular Pedagogical Proposals (PCC) is concerned. From understanding the grounds of such documents, and critically analysing them, teachers can reflect on the methods to teach Portuguese Language and find more effective, coherent and emancipatory ways to organize the building blocks of knowledge in their classes.

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1970 e 1980, a expansão de oportunidades de escolarização resultou em um número expressivo de estudantes matriculados na escola básica, mas com altos índices de repetência e evasão escolar no ensino fundamental. Esses resultados, agravados em relação ao ensino e à aprendizagem, evidenciaram a necessidade da revisão do projeto educacional no país (BRASIL, 1997). Assim, deu-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. A pretensão do documento não foi resolver os problemas que afetavam a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas a busca por ações para uma melhoria na qualidade da educação brasileira. Considera-se que o ensino de Língua Portuguesa foi orientado, por muito tempo, por uma perspectiva gramatical. Esse tipo de ensino mostrou-se ineficiente em relação à questão do ensino da leitura e escrita no ensino fundamental. Segundo Geraldi (2015), os professores, insatisfeitos com os resultados do seu trabalho em sala de aula, queriam encontrar novos caminhos para o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse viés, repercutiram as discussões e produções empreendidas pelas universidades e pelos estudiosos em linguagem concernentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Entre esses estudiosos, destaca-se Geraldi (1984), acompanhado de outros. Foi delineada uma nova abordagem e compreensão sobre a concepção de linguagem, que propunha a linguagem como forma de interação, considerando o texto como unidade de trabalho. Essa concepção foi incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Geraldi (2015, p. 384):

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem serão extraídas para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

A BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como embasamento para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Nessa acepção, o texto dá ênfase à concepção de linguagem como forma de interação, o texto como unidade de trabalho no ensino da LP e [...] “na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 67).

Após a aprovação da BNCC em 2017, o estado do Paraná elaborou o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (RCP). O documento apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, além de assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental, “nas redes públicas e pri-

vadas tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais que diferenciam as regiões do estado” (PARANÁ, 2019, p. 09).

O RCP aponta os mesmos pressupostos teórico-metodológicos semelhantes aos da BNCC. Adota a perspectiva enunciativa e reforça que a apropriação da linguagem ocorre por meio das interações sociais mediadas pelas práticas discursivas. E confirma o trabalho de LP pela centralidade do texto, de forma a relacionar os textos a seus contextos de produção (PARANÁ, 2019).

Com as alterações apresentadas desde a LDB n° 9394/96 e o novo ensino fundamental de 09 anos, os educadores da região oeste do Paraná elaboraram um currículo próprio da região, intitulado Proposta Pedagógica Curricular (PPC) (AMOP, 2020), subsidiados pela BNCC e pelo RCP. Portanto, o referido documento preconiza a concepção enunciativa e dialógica da linguagem, à luz dos pressupostos bakhtinianos, e incorpora os conceitos do gênero do discurso como instrumento de trabalho no ensino da língua materna e a metodologia da sequência didática.

Nesse contexto, o presente artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica dos documentos oficiais vigentes em cada uma das esferas – federal, estadual e municipal –, com o objetivo de analisar de que forma os gêneros discursivos e as práticas discursivas (a oralidade, a leitura/escuta, a produção e análise linguística/semiótica) são apresentados e discutidos nesses documentos, de acordo com a concepção de linguagem preconizada em cada um deles. Cabe destacar que a BNCC, o RCP e a PPC apresentam lacunas em relação à compreensão da concepção de linguagem, aproximando-se ou distanciando-se da concepção dialógica da linguagem, conforme os pressupostos do Círculo de Bakhtin.

A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E OS CONCEITOS DE ENUNCIADO E GÊNERO DISCURSIVO

A linguagem é uma prática social, produto da atividade humana; por meio dela, agimos, modificamos e organizamos todos os elementos do mundo. Com base nessa compreensão, as ideias do Círculo de Bakhtin têm sido discutidas desde o início dos anos 1980 e, aos poucos, têm influenciado os estudos linguísticos em nosso país (SOUZA *et al.*, 2019).

Nesse sentido, a concepção dialógica da linguagem fundamentada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (2016, p. 92), parte do princípio de que “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas [...]”. Portanto, a língua é compreendida como algo histórico, resultante das vivências dos sujeitos sociais, sendo construída por interações comunicativas, na construção do conhecimento e na resolução de problemas (KRAEMER *et al.*, 2020). Dessa forma, compreendemos que a língua é um fenômeno social da interação discursiva, uma vez que a língua(gem) forma-se no plano histórico “*e nunca pode ser compreendida nem explicada fora de uma situação concreta*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220, grifos do autor).

Por conseguinte, com a implementação dos documentos educacionais sobre o ensino de LP aos anos iniciais, é preciso “colocar em foco a reflexão sobre os usos que podemos fazer da língua(gem), buscando certo domínio das estratégias e recursos que ela nos oferece, para atingir as finalidades desejadas, no processo da interação discursiva” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 278). Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015) esclarecem que utilizamos, em nosso dia a dia, os gêneros discursivos, sem até mesmo dar conta disso, os quais vão desde as falas cotidianas até mesmo às formais: “como a mais simples saudação até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que a organizam e esti-

lizam, possibilitando que faça sentido ao outro” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18). Desse modo, é possível definir os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

Como o autor argumenta, o discurso só existe na forma de enunciados proferidos pelos sujeitos falantes, assim, os enunciados constituem o fluxo da interação discursiva e, na sua materialização, são tipificados em gêneros discursivos. Em outras palavras, “o **enunciado** como unidade de comunicação, por meio do qual o discurso se realiza materialmente; e os **gêneros do discurso** como um constructo histórico, social e ideológico, no qual todo enunciado se tipifica para promover as interações” (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 395, grifos dos autores).

Rodrigues (2005, p. 166) explica ainda que “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”. Trata-se da dimensão extraverbal do enunciado. Para Costa-Hübes (2017, p. 562), os três elementos constituintes do enunciado – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão sempre relacionados às particularidades de cada esfera da atividade e da comunicação humana; dessa forma, correspondem à “dimensão verbal do gênero e que devem ser analisados no estudo de um texto-enunciado na perspectiva de compreender o ser expressivo e falante”.

O texto-enunciado ¹ é, portanto, ponto de partida para o estudo da língua nas ciências humanas e, na perspectiva do método sociológico bakhtiniano, atentamos, primeiramente, ao estudo do contexto extraverbal (social) e, depois, para a dimensão verbal ou verbovisual. Assim, entendemos que o trabalho com os gêneros discursivos requer, por parte do professor, a compreensão e a reflexão do conteúdo temático, estilo, a construção composicional do gênero discursivo e, claro, dos aspectos sócio-históricos e suas interações sociais/ideológicas/axiológicas. Um ensino voltado para as situações concretas e reais do uso da linguagem possibilitará a formação de leitores e produtores de textos orais/escritos coerentes, proficientes e críticos.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Os documentos oficiais que parametrizam os componentes curriculares, a BNCC (2018) e o Referencial Curricular do Paraná (2019), subsidiaram a construção da Proposta Pedagógica Curricular (2020), o que os torna fundamentais para a análise neste estudo. Pois,

[...] o trabalho com as práticas de linguagem deve centrar-se no texto-enunciado, a partir do qual desencadeiam-se estudos/reflexões que permitirão ao aluno compreendê-lo como discurso vivo, produzido por um sujeito situado sócio historicamente, em função de um interlocutor e de um propósito discursivo. Logo, estudar a língua(gem), a partir de um texto-enunciado, significa refletir sobre valorações, ideologias, posicionamentos axiológicos projetados na discussão do tema, impressos nas marcas estilísticas e

configurados em um gênero do discurso (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 397-398).

Consideramos que, nos três documentos, preconiza-se o uso dos gêneros discursivos para o trabalho com as práticas discursivas: a leitura/escuta (compartilhada e autônoma), a oralidade, a análise linguística/semi-ótica e a produção de texto (compartilhada e autônoma). Abordamos cada uma dessas práticas, seguindo a ordem dos documentos: níveis federal, estadual e municipal. Destacamos, ainda, que as práticas de linguagem do componente curricular de LP na BNCC estão estruturadas por eixos de integração e perpassam todos os campos de atuação.

Observemos cada uma dessas práticas, iniciando pelo **Eixo da Leitura/Escuta**, de acordo com a BNCC:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

Analisando o excerto, percebe-se que a leitura ganha um sentido mais amplo que vai além dos textos escritos, graças às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que proporcionaram novas formas de comunicação e novos tipos de textos, tais como os letramentos digitais, multimidiáticos e multissemióticos – os multiletramentos. Assim como “as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72).

No que diz respeito à RCP, o documento reforça as orientações da BNCC e argumenta, na sua introdução, sobre a importância de relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura/escuta. Assim posto:

[...] uma das preocupações deve ser a de propiciar a leitura de textos de literatura pretendendo não só a abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, conseqüentemente, a continuidade do letramento literário (PARANÁ, 2019, p. 211).

Assim, cabe ao professor priorizar os textos de literatura aos anos iniciais, porém não se explicita a forma e como deve ser realizado. A PPC, no que se refere à metodologia do trabalho com a leitura, orienta que os momentos com a leitura em sala de aula devem ser planejados previamente, considerando os objetivos. O documento ainda adverte: “Não se trata apenas da leitura do texto literário, mas da leitura de textos de diferentes gêneros que estão sendo trabalhados” (AMOP, 2020, p. 172).

Constatamos que a PPC traz maior esclarecimento tanto no quesito didático como nos pressupostos teórico-metodológicos aos anos iniciais, ao contrário dos demais documentos normativos. Assim, “a leitura é compreendida nesse documento em sua dimensão crítica, entendida como uma prática social que, por sua vez, é também uma prática de letramento, o que a priori mostra que ler é ir além da decodificação mecânica de um texto” (AMOP, 2020, p. 167).

Atentamos, neste ponto, para o **Eixo da Oralidade**, disposto na BNCC:

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlists comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79, grifos do documento).

Diante do exposto e com apoio nas considerações de Záttera *et al.* (2019), observa-se que a BNCC não aborda questões metodológicas e nem didatização para a prática da oralidade do 1º ao 5º ano. Dessa maneira, houve ênfase às questões extralinguísticas.

No RCP, no campo de apresentação do Componente de Língua Portuguesa, verificamos que não foram observadas as orientações diferenciadas além do que já foi proposto pela Base relacionada a essa prática. No entanto, é importante ressaltar que a PPC apresentou informações adicionais em relação ao eixo da oralidade.

Em razão disso, Záttera *et al.* (2020, p. 246) corroboram as análises de outros autores² sobre a prática da oralidade em documentos oficiais (nacional, estadual e/ou municipal), os quais “mostram que o eixo oralidade está subestimado, apresentando ora lacunas conceituais, procedimentais, ora em relação às questões de transposição”.

Em princípio, a PPC contextualiza sobre a prática, informando ao professor que o aluno, ao adentrar na escola, precisa ser levado a familiarizar-se com as características de cada gênero, suas especificidades, sobre o contexto de produção e de circulação, a composição e o estilo (AMOP, 2020). Além disso, são enfatizadas a compreensão e a reflexão por parte do aluno, quanto à variação linguística, “uma vez que é necessário que o aluno compreenda que a língua falada é mais variada que a escrita”. Logo, “analisar a fala é uma forma de refletir sobre os aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, assim como suas formas de disseminação” (AMOP, 2020, p. 163).

Adentramos, neste ponto, ao **Eixo da Produção de Textos** na BNCC e, para isso, tomamos, como base, as reflexões de Menegassi *et al.* (2019): o documento avança nos processos de produção de texto ao considerar que “sua base é a interação, [...] pois a interação é elemento primário para a constituição do indivíduo em sociedade, [...] sua produção executa-se em variadas modalidades de textos [...] outras formas de linguagem” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 229). Para o tratamento da prática do eixo da produção escrita, são apresentadas seis dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, sendo: condições de produção dos textos, dialogia e relação entre textos, alimentação temática, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e estratégias de produção (BRASIL, 2018). Percebemos que tais conceitos estão relacionados às teorias enunciativo-discursivas atribuídas ao Círculo de Bakhtin. Todavia, sua autoria é silenciada no discurso da Base. Das seis dimensões do eixo produção de texto, apenas uma enfatiza adequadamente o procedimento da produção escrita, as estratégias de produção:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc (BRASIL, 2018, p. 78).

Conforme Menegassi *et al.* (2019), a estratégia da produção textual deixa entender que o professor já tem um conhecimento prévio das etapas do processo da prática de escrita, sem ao menos indicar qualquer referência quanto à sua execução em relação ao gênero discursivo proposto para produção. Ainda que a sustentação seja exarada na perspectiva enunciativo-discursiva, “o processo de produção de texto é basilar a toda e qualquer construção textual, em qualquer nível de ensino” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 230).

Outro fator relevante refere-se ao fato de que o aluno deve ser levado “[...] a autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas [...]” (BRASIL, 2018, p. 78). Nesse item, notamos que a reescrita não foi considerada, reafirmando que as etapas são necessárias, mas nada é explicado sobre como fazer para que essa autonomia seja concretizada como uma habilidade. Sabemos que há lacunas nessas etapas: “nega-se a escrita como um processo discursivo e a aluno torna-se um reproduzidor de gêneros discursivos, mero executor de tarefas, pois suas habilidades essenciais não são trabalhadas e desenvolvidas” (MENEGASSI *et al.*, 2019, p. 231).

Ainda segundo Menegassi *et al.* (2019), a produção de texto compreende: “Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 78)”, como etapas do processo de escrita. No entanto, no RCP não há menção a essas etapas. Por outro lado, no documento municipal, é possível observar que o processo de etapas da produção de texto foi contemplado. Para embasar essa prática, a PPC buscou contribuições de vários autores, como Menegassi (2010), Geraldi (2003) e Costa-Hübes (2012)³, entre outros. Assim, norteia:

Ao encaminhar a produção de texto, seja oral, escrita ou multimodal, deve-se considerar que a linguagem requer um processo contínuo de ensino, que envolva situações reais de uso da linguagem verbal. Para a produção, tanto oral, como escrita, ou multissemiótica, há a necessidade de realização de atividades prévias de trabalho com o gênero que norteará o texto a ser produzido para dar condições de produção ao aluno (AMOP, 2020, p. 179).

Para a produção do texto escrito, devem-se considerar as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita. A PPC sugere que, desde os anos iniciais de escolarização, é preciso ensinar para o aluno “o que é a escrita, para quê e como se utiliza a escrita e a prática da produção de textos coletivos” (AMOP, 2020, p. 179). Para isso, segundo Costa-Hübes (2012), a produção precede um encaminhamento por parte do professor que atenda aos elementos que organizam o discurso e, sobretudo, que respondam aos seguintes questionamentos: O quê (tema)? Qual (gênero)? Para quem (interlocutor)? Por quê (finalidade)? Como (estratégias)?

É fundamental, portanto, compreender que a linguagem somente é realizada por meio da interação discursiva. Assim, “recorremos a algum gênero a partir do qual organizamos nosso discurso, considerando o campo de atividade humana no qual atuamos (escola, família, universidade etc.) e para o qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção” (ROSA, 2020, p. 91).

No que se refere ao **Eixo da análise linguística/semiótica**, atemo-nos quanto à definição dada pela Base:

Envolve procedimentos de estratégias (meta) (cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido [...] (BRASIL, 2018, p. 80).

Ao analisarmos as dimensões do eixo de análise linguística/semiótica, na BNCC, “são apresentados quadros referentes a todos os campos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82). Percebemos que as habilidades apresentadas nesses quadros (p. 82 -83) referem-se exclusivamente às ações de conhecer, perceber, correlacionar e utilizar, os quais explicitam um ensino centrado nas nomenclaturas gramaticais, descontextualizadas das situações reais e concretas de uso da linguagem.

Com referência aos estudos de Souza *et al.* (2019), compreendemos que a análise linguística se articula com as práticas de leitura e de escrita. No entanto, a ênfase é dada à materialidade do texto, como sendo a responsável pela criação dos sentidos dos textos. Entretanto, em uma concepção dialógica de linguagem, compreendemos que “não são as materialidades dos textos que constroem os sentidos, elas apenas os veiculam, para que o leitor ao se deparar com os enunciados, os interprete e acrescente suas palavras e sua entonação ao que está lendo e analisando e crie enunciados-resposta” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 295).

Correlacionando a RCP que subjaz à Base, constatamos, nos inúmeros objetivos de aprendizagem, apenas um verbo relacionado à ação de analisar para o 4º ano e, no 5º ano, apenas dois verbos; além disso, dentre esses objetivos, ainda se perpetua a ação de memorizar para a prática de análise linguística/semiótica. Porém, o documento aponta:

Como exemplo, podem ser observados diversos objetivos de aprendizagem que fazem referência a conhecimentos gramaticais, mas esses sempre estão circunscritos a uma necessidade de uso da língua diretamente relacionado a uma situação de comunicação nos diferentes campos de atuação e práticas de linguagem, ou seja, do uso-reflexão-uso (PARANÁ, 2019, p. 209).

A nosso ver, o documento contradiz-se, pois indica objetivos que priorizam um trabalho centrado nas formas da língua, a memorização e, em apenas raras situações, propõe objetivos voltados para a análise, sem nenhuma menção aos verbos analisar, refletir e criticar. Ainda mesmo com a inserção da palavra semiótica para a prática de análise linguística, consideramos um trabalho que “se encaminha para um retorno ao entendimento de língua como sistema, negligenciando o seu caráter sócio-histórico e dialógico” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 303).

Dada a explicação, concentremo-nos na PPC, no que se refere à prática linguística/semiótica (alfabetização e ortografização): a PPC orienta que é preciso que todas as questões da estrutura gramatical sejam estudadas considerando “o gênero em questão, os interlocutores, o contexto de interação, a variante linguística adequada. Determinadas construções sintáticas ou mesmo escolhas lexicais só podem ser compreendidas em função do gênero e do objetivo que se vislumbra com ele” (AMOP, 2020, p. 176). Pois o estudo das palavras isoladas, frases e orações, descontextualizado da língua, “estão sob uma ordem de concepções subjetivista e/ou objetivista da linguagem” (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 20).

Além disso, é importante destacar que a PPC preconiza a concepção interacionista e dialógica da linguagem, porém, correspondem a duas vertentes teóricas distintas. A concepção interacionista da linguagem compreende a língua em uma perspectiva de interação social, enquanto a concepção dialógica da linguagem, considera que os sujeitos constroem o discurso em um processo de interação permeado por elementos extraverbais e contextuais que ecoam nos diversos enunciados possíveis entre locutor e interlocutor (ONOFFRE, 2021).

Em suma, consultamos a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Paraná e a Proposta Pedagógica Curricular para uma reflexão em que “é fundamental esclarecer que se trata de evidenciar o

discurso como grande objeto de ensino alinhado às práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística” (LUNARDELLI, 2021, p. 484).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de análise dos documentos normativos vigentes, podemos inferir que, de maneira geral, a BNCC e a RCP contemplam alguns conceitos bakhtinianos como gêneros discursivos, enunciados e esferas/campos de circulação de discursos. Entretanto, ainda existem lacunas no documento em relação à compreensão da concepção de linguagem sob uma perspectiva dialógica. Nesse sentido, destacamos que a BNCC e o RCP abordam o texto-enunciado e o discurso de maneira opacizada, de modo a emergir objetivos de aprendizagem de viés estruturalista, distanciando-se sobremaneira das concepções discursivas – enunciativa, interacionista e dialógica – da linguagem.

Por outro lado, ao examinar a PPC, foi possível identificar a concepção de linguagem que subsidia o Componente Curricular de Língua Portuguesa – interacionista e dialógica, ainda que com ressalvas conceituais. O documento traz mais esclarecimentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos para os anos iniciais, o que subsidia o professor em seu trabalho com as práticas discursivas em sala de aula.

Por fim, é importante observar que os aportes teóricos que embasam tais documentos precisam ser mais bem discutidos, estudados e analisados pelos profissionais da educação e estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras. Isso é fundamental para o trabalho de ensino da língua portuguesa, de modo que os alunos possam compreender e utilizar a linguagem em diferentes contextos e para diferentes propósitos comunicativos, em uma perspectiva que esteja em consonância com as práticas sociais e seu uso real.

NOTAS

1. Consideramos o termo texto-enunciado, a fim de nos distanciar, primeiramente, do texto estudado tão somente dentro de suas materialidades linguísticas, desvinculado das situações de produção/recepção/circulação e descontextualizado do mundo real. O conceito de texto imbrica-se ao de enunciado, unidade de comunicação discursiva, situado em uma esfera de atividade humana, elaborado concretamente por sujeitos reais, em seu tempo-espço de interação.
2. Autores apontados por Záttera *et al.* (2019): Magalhães (2007), Swiderski (2012, 2015), Baumgärtner (2015), Ferraz e Gonçalves (2015), Rodrigues e Luna (2016), Magalhães e Carvalho (2018).
3. Autores referenciados no documento: MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E.A.; GUIMARÃES, T. B. (Org). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura e Produção**. 3 ed. Cascavel: Assoeste, 1985/2003. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. Práticas de Linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação básica: leitura e análise linguística. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021b. p. 385-418

ACOSTA PEREIRA, R. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular**: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: AMOP, 2020.

BAKHTIN, M.. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em nov. de 2022.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados: em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012, CD-ROM, ISBN 9788575901144.

_____. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 552-568, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/13>. Acesso em: 02 de mai. de 2023.

GERALDI, J. W.. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em jun. de 2022.

KRAEMER, A. D.; LUNARDELLI, M. G.; COSTA HÜBES, T. C.. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas-SP: Pontes, 2020. p. 63-87.

LUNARDELLI, M. G. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. In: A COSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 483-520.

MENEGASSI, R. J. *et al.* Aspectos sobre o processo da produção de textos na BNCC. In: COSTA-HÜBES, T. C., KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 217-244.

ONOFRE, J. F.. **Revisão e reescrita textual no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais**: um olhar para os documentos educacionais. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: em foco. Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Curitiba: SEED, 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, D. C. O trabalho com a produção textual escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Língua Nostra**, v. 2, n. 2, p. 83-103, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/200>. Acesso em ago. de 2022.

SOUZA, T. F. B. *et al.* (In) compreensões do eixo de análise linguística/semiótica. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 277-306.

VOLÓCHINOV, Valentin V. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZÁTTERA, P. *et al.* (In) compreensões sobre a oralidade na BNCC. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 245-276.



O Trabalho da Coordenação Pedagógica em Unidade Escolar do Sistema Prisional de Foz do Iguaçu

The Work of the Pedagogical Coordination in a School Unit of the Prison System of Foz do Iguaçu

Janaina Victoria Bonezi¹ e Tamara Cardoso André²

1. Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu*, PR (UNIOESTE).
2. Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0700-1896>
tamaracardosoandrefoz@gmail.com

Palavras-chave

CEEBJA
Coordenação Pedagógica
Sistema Prisional

Keywords

Education Center
Pedagogical Coordination
Prison System

Resumo:

Contexto: Neste artigo buscamos conhecer práticas pedagógicas em outros ambientes escolares. Nossa preocupação é compreender como se dá atuação do/a profissional coordenador/a pedagógico/a em unidade escolar inserida no sistema prisional. Objetivo: O objetivo principal foi descrever e analisar a atuação do/a pedagogo/a na função de coordenador/a pedagógico/a no Centro Educacional de Jovens e Adultos Helena Kolody na Penitenciária Estadual Feminina: Unidade de Progressão. Método: Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Resultados: O artigo trouxe conteúdos do trabalho de campo desenvolvidos na Prática de Ensino III, bem como referências analíticas e críticas para subsidiar o estudo proposto.

Abstract:

Context: In this article we seek to understand pedagogical practices in other school environments. Our concern is to understand how the professional pedagogical coordinator works in a school unit within the prison system. Objective: The main objective was to describe and analyze the role of the pedagogue as pedagogical coordinator at the Helena Kolody Youth and Adult Educational Center at the Women's State Penitentiary: Progression Unit. Method: This was a bibliographic and documentary research. Results: The article brought content from the fieldwork developed in Teaching Practice III, as well as analytical and critical references to support the proposed study.

Artigo recebido em: 30.06.2023.

Aprovado para publicação em: 15.07.2023.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios no curso de Pedagogia é associar e vincular, na medida do possível, as práticas de ensino sob a forma de estágio à produção do trabalho de conclusão de curso. Este texto, ora denominado artigo científico, possui vínculos com a atividade desenvolvida no Estágio Supervisionado sob a Prática de Ensino III, realizada na Unidade de Progressão Feminina (PF II) onde está alocado o Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Helena Kolody.

Basicamente, os estágios obrigatórios curriculares nos cursos de Pedagogia são realizados em unidades escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em escolas comumente localizadas no espaço urbano e/ou rural, ou seja, o que se convencionou chamar de escolas “oficiais”, com crianças e/ou pré-adolescentes em idade escolar. Essa tem sido a regra geral, não como regra propriamente dita, mas como escolha do/a estagiário/a realizar essa etapa da sua formação profissional.

Estudantes de Pedagogia podem fazer seus estudos teóricos e suas práticas de ensino em escolas regulares com crianças. Neste sentido, se apropriam de questões, como, por exemplo: dificuldades de aprendizagem, distúrbios psicopedagógicos e questões diversas que envolvem a escola, os profissionais da educação, a família, os estudantes e o próprio sistema de ensino. Outra possibilidade aos estudantes de pedagogia é a busca do entendimento pedagógico em outros lugares “não regulares”, tais como hospitais, empresas e unidades prisionais, apenas para citar alguns exemplos. O estudo da presença de atuação do pedagogo em unidades prisionais pode ser importante temática para dissertações, teses e trabalhos acadêmicos, dada sua relevância social.

Guardadas as devidas proporções e comparações, os problemas que afligem o cotidiano de milhares de professores/as no Brasil, na sua prática pedagógica diária, não diferem em grande parte das dificuldades encontradas por seus/suas colegas professores/as que ensinam nas unidades escolares inseridas nas prisões.

A proposta que se configura nesse artigo é conhecer outras práticas pedagógicas em outros ambientes escolares. Assim, optamos por desenvolver o trabalho de conclusão de curso a partir de experiência advinda do estágio supervisionado obrigatório em uma unidade escolar inserida no sistema prisional.

E nesse sentido, nossa preocupação é compreender como se dá a atuação do/a profissional coordenador/a pedagógico/a neste contexto escolar diferenciado em relação às demais instituições de ensino.

Também pretendemos estender o conhecimento teórico adquirido no ambiente escolar acerca da função do/a pedagogo/a, numa perspectiva crítica, diante da organização social capitalista em instituição escolar inserida em uma instituição total.

O objetivo principal do estudo que originou o presente artigo foi descrever e analisar a atuação do/a pedagogo/a na função de coordenador/a pedagógico/a no Centro Educacional de Jovens e Adultos Helena Kolody, na Penitenciária Estadual Feminina: Unidade de Progressão.

Especificamente, pautamos como objetivos conhecer a organização pedagógica e administrativa de uma escola no interior da unidade prisional e acompanhar a rotina de trabalho do/a pedagogo/a na escola destinada aos presos.

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que trouxe conteúdos do trabalho de campo desenvolvidos na Prática de Ensino III, bem como referências analíticas e críticas para subsidiar o estudo proposto. A princípio, adotamos o Projeto Político e Pedagógico do CEEBJA (2021), textos de Foucault (1987) e Goffman (1974), bem como artigos que tratavam do tema em discussão e que se fazem presentes.

O texto que ora apresentamos está estruturado nesta primeira parte que denominamos “introdução”, onde apresentamos o tema, objetivos, relevância e metodologia. Na segunda parte discutimos o direito à educação em unidades prisionais e a oferta de ensino regular e uma reflexão sobre a importância de garantir esse direito à educação nos presídios. A terceira consiste na descrição da organização pedagógica do CEEBJA Helena Kolody. A quarta parte do artigo nos conduz a uma discussão sobre o trabalho pedagógico em uma unidade prisional.

Trata-se de uma discussão introdutória sobre a organização dos espaços de trabalho em instituições totais e como se desenvolve o trabalho pedagógico em seu interior, enfatizando as possibilidades para atuação do/a coordenador/a pedagógico/a na perspectiva de incentivar e propor um tipo de oferta educacional para os/as presos/as visando sua reinserção social.

DIREITO À EDUCAÇÃO NOS PRESÍDIOS E A OFERTA DE ENSINO REGULAR

Na contemporaneidade, encontramos na Constituição da República Federativa do Brasil a definição de direitos sociais, no Artigo 6º: “(...) a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Nesta compreensão do texto da Carta Magna, a educação prisional é um direito e trata-se de importante instrumento para a inserção social e laboral dos condenados. Esta atividade de reeducação e reinserção social de reclusos inclui todos os níveis de formação. Dessa forma, o apenado também tem seu direito garantido. O fato de estar preso não retira o direito, ou seja, mesmo privados de sua liberdade, os presos têm direito a estudar.

Observe-se que o direito do preso estudar é corroborado pelo Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. A Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário tem o intuito de proporcionar escolarização àqueles que não tiveram a oportunidade de cursar na idade própria. É um direito constitucional garantido por lei, para aqueles que estão privados de liberdade, jovens e adultos que estão em situação de cárcere.

Havendo o direito garantido e assegurado por lei e decreto, pode-se afirmar que a oferta educacional em unidades prisionais contribui para a formação de um indivíduo não só oferecendo a possibilidade de acesso a uma profissão e ao mundo do trabalho, mas também colaborando para a sua valorização pessoal e social, principalmente para as pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade. Em pesquisa de campo realizada em uma penitenciária de Goiás, Silva (2017) evidencia o seguinte contexto que merece destaque para esse artigo:

(...) possui atualmente 3.955 detentos, dos quais cerca de 180 desenvolvem atividades laborativas, representando uma porcentagem de apenas 4,5%. No trabalho escolar, estão matriculados somente 8,6% dos detentos e 4,1% frequentam regularmente as aulas. Ou seja, apenas 13,1% dos presos estudam ou trabalham. Em contrapartida, o tempo vago do preso tem sido utilizado inclusive para organizar planos de fuga, para comandar o crime organizado e determinar ações fora e dentro dos presídios, como tem ocorrido de maneira constante e tem tomado os noticiários nacionais e internacionais, sendo alvo de críticas por parte de organismos internacionais de proteção aos Direitos Humanos. Apesar de ser pequena a quantidade de presos trabalhando, é de difícil compreensão o fato de que, mesmo a pessoa estando custodiada em situação de privação de liberdade, a atividade laboral por ele executada gerar remuneração abaixo do salário-mínimo (SILVA, 2017, p. 29).

Numa perspectiva positiva do direito brasileiro, definiu-se na legislação a assistência educacional como um recurso para a ressocialização do indivíduo. Assim, a educação de analfabetos e jovens presos deve ser obrigatória, cabendo à administração prisional dar andamento a essas ações.

Outro aspecto importante é articulação do projeto educacional oferecido no sistema prisional com o sistema regular de ensino, para que os indivíduos, ao conquistarem a liberdade, possam dar sequência aos seus estudos, se assim desejarem. Assim determina a Lei de Execução Penal.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (BRASIL, Lei de Execução Penal, 1984)

Apesar de extensa, a passagem seguinte, referenciada de Marcão (2015), é importante e nos instiga a pensar nas reais condições em que são ofertadas as oportunidades educacionais no interior do sistema penitenciário brasileiro.

A assistência educacional tem por escopo proporcionar ao executado melhores condições de readaptação social, preparando-o para o retorno a vida em liberdade de maneira mais ajustada, conhecendo ou aprimorando, certos valores de interesse comum. E inegável, ainda, sua influência positiva na manutenção da disciplina do estabelecimento prisional. (...). Os estudos do condenado são realizados no interior do estabelecimento, em estrutura adequada que fará parte do sistema de educação pública da unidade federada. Assim, por exemplo, se o estabelecimento é administrado por um estado da federação, a educação ministrada no estabelecimento fará parte da rede estadual de ensino. Há, entretanto, a possibilidade de que o preso estude em local comum, fora do estabelecimento penitenciário. Assim, aquele que cumpre pena em regime fechado poderá obter o benefício da saída temporária para frequentar curso supletivo profissionalizante, bem como ensino médio ou superior (MARCÃO, 2015, p. 55).

O que devemos ter em mente é que não se trata apenas de oferta educacional como benefício, e, sim, como direito e política de ressocialização, inseparável da execução penal (DURÃES, 2017).

A falta da estrutura determinada pela legislação gera baixo interesse de profissionais preparados e qualificados para lecionar nas prisões, da mesma forma que dificulta o acesso dos interessados em participar de processos formativos e educacionais no sistema prisional. A principal queixa é a ausência de espaços adequados à prática pedagógica. Observemos o que Julião (2009) destaca acerca das condições de oferta educacional para o indivíduo preso.

(...) na própria arquitetura prisional, geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborativas no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano, são verdadeiros “artigos de perfumaria” (JULIÃO, 2009, p. 12).

Sem orientações explícitas do Ministério da Educação, a educação penitenciária vem sendo implementada, ou não, de acordo com a vontade política dos governos estaduais. [...] A invisibilidade da educação destinada às pessoas encarceradas também pôde ser observada na produção acadêmica que, apenas recentemente, a partir de 2005, vem se ocupando do tema (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 112).

Conclusivamente, mas com ênfase no aspecto negativo dos encaminhamentos por parte do Poder Público acerca da oferta de condições adequadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e educacionais no sistema penitenciário brasileiro em atenção ao direito do preso, Durães (2017) afirma que, não obstante as previsões legislativas gerais, nas quais se estabelece a educação como direito e como mecanismo apto a pro-

mover a ressocialização do indivíduo, o tema carece de regulamentação detalhada e da elaboração de políticas concretas e práticas.

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CEEBJA HELENA KOLODY

O Estado do Paraná oferece, a partir da parceria entre a Secretaria da Educação e da Segurança Pública e Administração Penitenciária, desde 1982, a oferta de educação básica para indivíduos em restrição de liberdade, cujo principal objetivo é a ressocialização (PARANÁ, DEPEN, s. d)

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Helena Kolody, instalado na Unidade de Progressão Feminina de Foz do Iguaçu (PFII), mantida pelo Estado do Paraná, pode ser caracterizado, a partir de uma leitura ancorada em Foucault (1987) e Goffman (1974), como uma instituição total. Neste sentido, subentende-se que sua estrutura física se diferencia em relação às demais instituições sociais.

O CEEBJA Helena Kolody recebeu esse nome “como uma homenagem à professora, educadora, escritora, poetisa paranaense, uma mulher que estava além de seu tempo e que marcou a literatura de nosso estado e de nosso país” (Projeto Político Pedagógico, 2021).

Atende sujeitos com baixa escolarização, oriundos de zonas de alto risco que se encontram privados da liberdade, e que por essa razão não podem frequentar a escola. A proposta é a oferta da escolarização pautada nos seguintes princípios:

(...) atender ao direito fundamental à educação dos custodiados em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual, às especificidades do sistema penal, por meio de um modelo de educação prisional mais flexível integrando educação profissional e tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PARANÁ, DEPEN, s. d.).

Destacamos um dos principais objetivos da instituição, que é a ressocialização e reinserção na sociedade. Neste sentido, propõe-se que sejam atendidos os aspectos de aprendizagem cruciais para que o sujeito encontre novos caminhos que não sejam os mesmos que os levaram até lá.

Estes alunos- detentos chegam à escola marcados pelo crime, com desvios de personalidade, sem escalas de valores morais ou culturais, sem noção de família, e quando presos, perdem o elo humano que o liga com o mundo fora da prisão. Carregam em sua história a luta pela sobrevivência, a exploração, o abandono; tanto familiar como institucional: são excluídos dos excluídos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 20).

O aluno infrator necessita ser visto como um ser social com experiências e que mesmo em pendências com a justiça, busca por novos horizontes que possibilitem reascender objetivos e sonhos que se materializam através da oportunidade e de um olhar mais humano, nesse caso, pedagógico.

A chegada ao CEEBJA Helena Kolody é marcada por peculiaridades típicas das instituições totais: restrições de acesso, segurança e vigilância. É um grande desafio ensinar numa prisão, tendo em vista uma série de limitações, restrições e preconceitos de toda ordem, inclusive familiar. Trata-se de uma instituição total, definida por Goffman (1974) como espaços onde os indivíduos ficam internados por tempo integral, havendo uma ruptura entre as barreiras que separam os locais de dormir, brincar e trabalhar.

No entendimento de Foucault (1987), as prisões constituem-se como uma nova configuração social pautada na disciplina, construída a partir das relações de poder que agem sobre os corpos dos sujeitos. Esse sis-

tema instaura uma ideologia de submissão, baseada na correção dos indivíduos através da vigilância e da punição.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por seu turno, proporciona um novo entendimento ao educando preso, ao oportunizar uma proposta pedagógica voltada à formação humana e à necessidade de inclusão desse indivíduo, seja egresso de outras unidades prisionais, analfabetos totais ou funcionais de outros estados e municípios, do ensino convencional, ou há muito tempo afastados da escola, na sua maioria desempregados, jovens, idosos, com inúmeros problemas sociais, contrapondo as exigências que o mercado de trabalho impõe.

Os alunos atendidos nesse sistema, retornam à escola por meio da Lei de Execução Penal Artigo 15, que explicita quanto à obrigatoriedade nos presídios, penitenciárias, casas de detenção, entre outros, oportunizar aos detentos condições de reeducação e reinserção e ressocialização dando a ele o direito à remição e à oportunidade de continuidade e conclusão de seus estudos.

A diversidade sociocultural, existente em nosso país, propõe reflexão e discussão crítica a respeito dos problemas da sociedade e da educação, bem como as mudanças que se processam nos vários setores socioeconômicos, num ritmo cada vez mais acelerado. Essas mudanças nos desafiam a repensar as propostas pedagógicas curriculares dedicadas à EJA e à atuação da coordenação pedagógica neste contexto.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA (2021), as unidades penais de Foz do Iguaçu possuem um programa de ressocialização que integra departamentos ou espaços tais como: Canteiros de trabalho internos; Escolarização Formal (Ensino Fundamental Fase I, Fase II e Médio e Remição de Pena Por Estudo (Através da Leitura); Qualificação Profissional (Cursos Livres em cela e Profissionalizantes por meio dos convênios e parcerias firmadas com outras entidades). Conta também com atividades assistenciais: Jurídica; Psicológica; Social; Religiosa; e Saúde (médica e odontológica).

Em 2012, através da construção do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional, por intermédio do DEPEN e a SEJU Secretaria Estadual de Justiça Direitos Humanos e Cidadania, foi encaminhado ao CEE do Paraná a solicitação de credenciamento e autorização de funcionamento com CEEBJA específico para atender a demanda dos presos de Foz do Iguaçu, com ampliação da oferta educacional para todas as unidades prisionais de Foz do Iguaçu e região. Com isso foi criado o CEEBJA Helena Kolody em 06/07/2012 (PPP, 2021).

A educação escolar, realizada neste CEEBJA, tem como finalidade o compromisso com a formação humana do detento, o acesso à cultura geral, de modo a aprimorar a conscientização no âmbito histórico-crítico e ético-moral a fim de poder adotar novos posicionamentos numa reinserção social que priorize o caráter autônomo e social do indivíduo.

A escola funciona no interior das Unidades Penais de Foz do Iguaçu, nos espaços cedidos pelas Unidades Prisionais em parceria com a SEED (Secretaria Estadual da Educação), e desenvolve, além dos conteúdos formais, projetos direcionados principalmente a instrumentalizar o egresso para o exercício da cidadania e reinserção social.

Esses projetos são desenvolvidos com o auxílio dos professores, pedagogos de Unidade Penal e dos agentes penitenciários. São realizadas semanalmente aulas de artesanato e se faz o incentivo à pintura, ao teatro, à música e aos esportes.

Os profissionais que compõem o quadro de professores são classificados por meio de edital formulado pela SEED e devem fazer parte do Quadro Próprio do Magistério. São realizadas provas de títulos e entrevistas

tas, as quais os professores devem demonstrar que estão preparados metodológica e psicologicamente para desenvolver um trabalho a contento dentro de uma unidade penal (PPP, 2021).

Este profissional deve manter uma relação de normalidade, ignorando o delito cometido pelo preso, preservando informações pessoais ou questões que atinjam a segurança da unidade, e não estão autorizados a abordar questões judiciais (PPP, 2021).

Enfim, independente do espaço e das marcas que prevalecem no ambiente prisional tão impregnado de contradições, a escola deve assegurar o acesso ao conhecimento socialmente acumulado e garantir aos seus alunos, repete-se, independente do espaço educacional, uma nova visão de mundo.

A diversidade do aluno-presos como um ser social é marcada por ausências na escrita de sua identidade. Essas referências devem ser utilizadas para contextualizar a prática pedagógica e auxiliar o aluno-presos a conquistar sua autonomia, e, conseqüentemente, a cidadania. Deve-se considerar também que este aluno carrega consigo muitos estigmas e, junto com eles, ou para cada um deles, um trauma correspondente, que o afasta cada vez mais da condição dita socialmente aceita.

Segundo Arroyo (2005), é um desafio manter os detentos/alunos no espaço escolar do cárcere, e essa pode se configurar como uma última oportunidade deles frequentarem os bancos escolares, constituindo-se numa complexa e delicada tarefa, pois são pessoas marcadas pela exclusão social, que trazem consigo histórias e culturas próprias.

Desta forma, considera-se que o educando/privado de liberdade pode (re)descobrir a escola dentro do sistema penitenciário e, assim, (re)descobrir habilidades e possibilidades em si mesmo, uma vez que a própria filosofia do sistema penitenciário é de oferecer condições para que o preso aprenda e desenvolva habilidades para aproveitá-las no exercício da profissão. Isso só será possível com sujeitos capazes de ler, interpretar e interagir no mundo em que vivem.

Embora existam campanhas de conscientização para a ressocialização do egresso, a sociedade precisa ainda rever valores, haja vista que os educandos presos demonstraram boas expectativas quando de sua volta à liberdade, como relata Oliveira (1996), ao realizar estudo com a população carcerária:

É a falta de formação escolar e de aprendizado profissional ou formação insuficiente que leva o indivíduo mais facilmente a delinquir, e ainda, com mais facilidade, a reincidir no crime [...] O preso deve adquirir, por meio da educação e profissionalização, aquelas aptidões que impedem uma reincidência e que facilitem a sua integralização na sociedade. Mas além de suas aptidões escolares e profissionais, fazem parte disso, também em largo destaque, as aptidões sociais e morais (OLIVEIRA, 1996, p. 203).

Gadotti (1999) questiona a maneira como a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o preso, para tornar a vida melhor e para contribuir com o processo de “desprisionalização” e de formação do homem preso. De acordo com os autores, a educação escolar pode tornar a vida melhor, pois, em sala de aula, a mente se transforma, passam a buscar coisas positivas e o conhecimento como perspectiva de mudança, mesmo em cárcere.

O atual desafio de nosso sistema prisional é encontrar meios eficazes de conduzir os condenados à condição de cidadãos, de modo que, ao final do cumprimento de suas penas, estejam preparados para conviver na sociedade.

O sistema penitenciário necessita de uma educação que se preocupe prioritariamente em desenvolver a capacidade crítica e criadora do educando, capaz de alertá-lo para as possibilidades de escolhas e a importância delas, para a sua vida e, conseqüentemente, a do seu grupo social. Isso só é possível através de uma ação

conscientizadora capaz de instrumentalizar o educando para que ele firme um compromisso de mudança com sua história no mundo.

Sobre isso, Gadotti (1999, p. 62) diz que “educar é libertar [...] dentro da prisão, a palavra e o diálogo continuam sendo a principal chave. A única força que move um preso é a liberdade”.

De acordo com o seu PPP, o CEEBJA Helena Kolody contempla a organização do tempo escolar trabalhada em módulos (disciplinas), onde o aluno/preso cursa de uma a três disciplinas por vez, através da organização coletiva ou individual. A Fase I tem um total de 1440 horas/aula, a Fase II 1920 horas/aula e o Ensino Médio tem 1440 horas/aula.

O funcionamento é de segunda a sexta-feira, conforme oferta do calendário escolar estadual, nos períodos da manhã, tarde, contraturno e noturno, podendo ofertar aulas até às 20h e 40min. Os turnos têm em média 20 horas semanais, sendo que a oferta é de 4 horas aulas diárias. Durante uma hora/aula por período os professores se reúnem para cumprir a hora atividade (PPP, 2021).

TRABALHO COMO COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NO PRESÍDIO

À primeira vista pode parecer estranho uma escola dentro de um presídio, oferecendo educação aos presos. Esse estranhamento ocorre porque se trata de uma instituição total, segundo o entendimento de Goffman (1974) e Foucault (1987).

Para Goffman (1974, p. 11), as instituições totais são aquelas que congregam um elevado número de pessoas em regime fechado de internação, isto é, “um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Benelli (2014), em seu estudo sobre a obra de Goffman (1974) e sua compreensão acerca das instituições totais, destaca a classificação daquele autor em cinco categorias:

As criadas para cuidar de pessoas que são consideradas incapazes e inofensivas, tais como as casas de cegos, asilos para idosos, órfãos e indigentes; b) locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça não intencional para a comunidade, como sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários; c) as criadas para proteger a comunidade contra ameaças e perigos intencionais, sem se importar muito com o bem-estar das pessoas segregadas, onde se inserem as cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração; d) as erigidas com a intenção de realizar de um modo mais adequado alguma tarefa instrumental, tais como: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias; e) os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo que também podem servir como locais de instrução para religiosos, tais como: abadias, mosteiros, conventos e outros claustros (BENELLI, 2014, p. 24).

De acordo com as referências estudadas para elaboração desse artigo e das observações e visitas técnicas ao CEEBJA na unidade prisional, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido pelo profissional da educação em escolas no interior de prisões sofre uma série de preconceitos e objeções.

Esta constatação é percebida, por exemplo, quando o seu trabalho de educador/a é entendido como um “privilegio” para presos/as que só têm um objetivo ao frequentar aulas no CEEBJA: “matar” o tempo, direito a sair da cela e uma refeição a mais – a merenda escolar. É quase uníssona a ideia de que a educação não produz ou não colabora na ressocialização.

Apesar do trabalho desenvolvido pelas pedagogas das unidades e pelos/as docentes, e seu esforço diário em planejar, organizar e oferecer atividades e aulas adaptadas a essa modalidade de ensino, completamente diferente do ensino regular, nas chamadas escolas “oficiais” ainda sofrem com a desvalorização pelos próprios colegas do Estado.

O trabalho pedagógico do/a coordenador/a no CEEBJA inserido na unidade prisional é marcado pela constante insegurança, insalubridade e inconstância dos movimentos internos dos grupos, característicos das prisões. Essas situações, por vezes, quando ocorrem, prejudicam o andamento das aulas e das atividades educacionais e administrativas.

Sendo a escola um espaço singular, diferenciado de outras instituições, o departamento educacional da PFF-UP desenvolve o exercício de práticas relacionadas ao indivíduo no que se refere a sua autonomização, bem como, nesse mesmo viés, as oficinas de artesanato e outras culturas, por mais que ainda não privilegiem o exercício profissionalizante, orientam a prática material da atividade racional do indivíduo PPP, 2021).

Assim, Freire (1983, p. 96) diz que: “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. E completa ao dizer que “[...] ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar” (FREIRE, 1983, p. 65).

Os professores que atuam neste CEEBJA trabalham os conteúdos integrados à realidade, respeitando as especificidades da unidade penal, por meio de trabalhos em grupos, pesquisas, projetos e atividades diversificadas, relacionando-os com os conteúdos curriculares, desenvolvendo a criatividade e o interesse dos educandos, facilitando suas relações pessoais e sua reintegração social e profissional.

Assim, oportunizamos que o aluno/preso possa exercitar e inter-relacionar suas diferentes capacidades, explorando seu potencial avaliando e reavaliando sua compreensão acerca dos conteúdos curriculares e seus avanços. Diferente dos profissionais de segurança pública que estão preocupados em punir e vigiar, como evidenciado por Foucault (2010, p. 265):

Na prisão o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento; a partir daí, concebe-se a potência da educação que, não em só um dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer até o do pensamento, aquela educação que, nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o horário, aquela educação, em uma palavra, que se apodera do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele mesmo está.

Os profissionais pedagogos que ali atuam estão para garantir que a lei de direito à educação seja cumprida, mesmo com todas as dificuldades e sempre buscando projetos, parcerias e maneiras de levar os diversos assuntos para dentro da penitenciária, trabalhando de forma interdisciplinar, social, lúdica e reintegrando, mesmo que à distância, essas pessoas na sociedade.

Educadores e equipe pedagógica inseridos em escola no interior de uma unidade prisional precisam manter presentes as informações sobre o mundo fora dos muros da prisão, atualizando os/as discentes dos acontecimentos fora das grades da penitenciária.

O trabalho da coordenação pedagógica a cada dia é mostrar que se trata de uma situação passageira, e que o conhecimento e a liberdade, não apenas física, mas principalmente intelectual, é um dos maiores bens que poderá acompanhá-los/as fora da prisão na busca de sua reinserção social.

Assim como as crianças dentro da escola regular precisam de atenção, os alunos e as alunas presos/as precisam ser ouvidos/as. Nem sempre o conteúdo programado será o trabalhado naquele dia, uma vez que as demandas são diversas, principalmente, após as visitas dos familiares

Há um interesse que a coordenação pedagógica peça aos docentes que tragam conteúdos com os quais possam fazer associações com suas experiências na condição de presos/as e os acontecimentos da vida local e do mundo fora da prisão. Neste momento, a figura do/a pedagogo/a se faz referência, pois é o profissional que trará novas informações, outras visões e outras opiniões que uma vez no cárcere não têm acesso.

A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade. Essa posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e da dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego (JULIÃO, 2009, p. 3-4).

A afirmativa seguinte é de risco, mas importante destacar no contexto específico deste estudo, pois não estamos tratando de uma escola regular, oficial, localizada em um dos bairros da cidade, de periferia ou central, mas sim de uma unidade escolar inserida no interior do presídio. Sendo assim, não é exagero afirmar que uma coordenação pedagógica, ocupada pela figura do/a pedagogo/a, deve estar disposta e determinada a enfrentar os desafios e obstáculos que se apresentam em uma experiência pedagógica diferenciada como a relatada neste artigo.

O profissional que ocupar esta função precisa saber que enfrentará dificuldades didáticas, falta de recursos financeiros, falta de pessoal habilitado e qualificado para a função, problemas internos de violação de segurança e a desvalorização sofrida pelos servidores do sistema penitenciário.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para sua vida em sociedade. Assim como devem existir educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendemos que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social (JULIÃO, 2009, p. 5).

Interessante observar que o reconhecimento vem do/a preso/a que entende a presença do/a professor/a e da coordenação pedagógica como uma possibilidade de alterar a condição em que se encontra, possibilitando vislumbrar novas possibilidades na saída do sistema penitenciário.

CONCLUSÕES

Independente da região brasileira em que se pesquise sobre a oferta da educação em penitenciárias, e o trabalho do/a pedagogo/a nessas instituições, os entraves e os problemas são os mesmos, como por exemplo:

o difícil acesso legal aos documentos, o acesso à unidade de ensino, a demora em tramitar documentos de acesso e, ainda, a dificuldade de fazer a sociedade ver esse tipo de educação como apenas uma extensão de uma escola convencional.

Um desafio do Sistema Penitenciário do Paraná é viabilizar alternativas para a "ressocialização" dos presos. O Departamento Penitenciário/DEPEN, expressa: "Na moldura do estado de direito democrático e consoante aos ditames da Lei de Execução Penal, a pena privativa de liberdade tem também uma finalidade social, que consiste em oferecer ao condenado os meios indispensáveis para a sua reintegração social", ou seja, a oferta de oportunidades educacionais (PARANÁ, DEPEN, s.d.).

A educação, aqui, não deve ser entendida apenas do ponto de vista da certificação escolar, mas como um programa sistemático de práticas educacionais, que auxiliem o indivíduo a ter experiências mais amplas e mais ricas de interação social. O tema foi escolhido por sua relevância social, uma vez que a educação em unidades prisionais é um importante fator de ressocialização para pessoas apenadas.

Também se justificou pela relevância da presença de profissionais da educação engajados em um processo educativo totalmente diferenciado em relação à escolarização regular. Trabalhamos no transcorrer da construção desse artigo e da prática de ensino algumas hipóteses que direcionaram um olhar mais atento aos objetivos e ao problema de pesquisa que nos propusemos desenvolver ao longo deste artigo de trabalho de conclusão de curso.

Quatro hipóteses que de alguma forma se confirmaram:

1. As condições precárias em que se dá o trabalho pedagógico afeta a qualidade do ensino oferecido;
2. Determinados conteúdos do currículo básico não podem ser desenvolvidos devido às restrições de segurança para utilização de materiais pedagógicos adequados;
3. A falta de formação continuada dos professores interfere no desenvolvimento do currículo e na aprendizagem dos alunos e,
4. A condição emocional dos docentes é um desafio para a coordenação pedagógica que não possui professor substituto no caso de afastamentos.

A ideia é evidenciar para a sociedade, práticas educacionais e pedagógicas que ocorrem além das paredes e muros das escolas convencionais, mostrando o interesse de uma parte da população carcerária com seus estudos. Assim, outro aspecto relevante é a importância do tema alavancar a possibilidade de futuros estudos e produções científicas neste campo.

Apresenta-se como um desafio na formação de pedagogos ampliar seu campo de atuação para além dos muros da escola "regular" e adentrar, literalmente, nos muros das escolas que inserem como uma possibilidade a mais de recuperação e socialização das pessoas que lá se encontram com restrição das suas liberdades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BENELLI, Silvio José. Goffman e as instituições totais em análise. In: **A lógica da internação**: Instituições totais e disciplinares (des)educativa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 23-62. ISBN 978-85-68334-44-7. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 09.06.23.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de junho de 1984 que institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em 16.11.20022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016], 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_201_6.pdf>. Acesso em: 16 11 22.

BRASIL. **Decreto nº 7.626** de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 09.06.23.

PARANÁ. **DEPEN**. Departamento Penitenciário do Paraná. Disponível em: www.depen.pr.gov.br. Acesso em 23.set.2022>

DURÃES, Alexander Luiz. **O direito à educação nas penas privativas de liberdade no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/61327/o-direito-a-educacao-nas-penas-privativas-de-liberdade-no-brasil>>. Acesso em 09.06.23.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão**. 38ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades**. Estudos de Sociologia, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.

GOFFMAN, Erwin. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, PUC, Rio de Janeiro, 2009.

MARCÃO, Renato. **Curso de Execução Penal**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015. OLIVEIRA, Odete Maria de. **Prisão: Um Paradoxo Social**. Florianópolis: UFSC, 1996.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Helena Kolody**. Paraná, 2021.

SILVA, Lucas Lourenço. **O direito à educação escolar prisional: Uma realidade entre grades**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3744/2/LUCAS%20LOUREN%C3%87O%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 09.06.2023.



Protagonismo Feminino no Agronegócio: Desafios e Oportunidades no Cooperativismo

Female Protagonism in Agribusiness: Challenges and Opportunities in Cooperativism

Ana Márcia Vieira Leão Cabral Oliveira¹, Nivaldo dos Santos², Rosângela de Paiva Leão Cabrera³ e André Cavichioli Brito⁴

1. Advogada. Pós-graduada em Direito Processual: Civil, Penal e do Trabalho. Mestranda em Direito do Agronegócio na Universidade de Rio Verde (UniRV). Servidora concursada no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6097-825X>

2. Advogado. Mestre em História das Sociedades Agrárias pela Universidade Federal de Goiás. Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Pós-Doutor em Direito pela PUCMG. Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás.

ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.8435.4994>

3. Contadora. Advogada. Especialista em Direito Administrativo Contemporâneo e Direito do Agronegócio, Meio Ambiente e Desenvolvimento. Mestre em Direito do Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade de Rio Verde (UniRV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-542X>

4. Biomédico. Doutor em Biologia Oral pela Universidade do Sagrado Coração. Coordenador dos Cursos de Biomedicina, Biologia e Estética – Centro Universitário CNEC de Bento Gonçalves. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-7010>.

cabralliu@hotmail.com ; nivaldosantos@unirv.edu.br ; rosangelacabreraadv@gmail.com e andre_cavichioli@yahoo.com.br

Palavras-chave

Coopergênero
Empoderamento feminino
Igualdade

Keywords

Coopergender
Equality
Female empowerment

Resumo:

O presente estudo tem como tema o protagonismo feminino no agronegócio. Como recorte ressalta os desafios e oportunidades que se apresentam à mulher no âmbito do cooperativismo. A problemática envolve: como o cooperativismo, por intermédio do Coopergênero, pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades de gênero, quanto às mulheres que atuam no agronegócio? Justifica-se a pesquisa pela falta de visibilidade, reconhecimento e valorização da mulher. É inegável que o trabalho feminino contribui significativamente para o crescimento de toda a cadeia do agronegócio. Portanto, que se houvesse equidade de gênero, fomentada por políticas públicas, o impacto destas no PIB global seria maior. Como objetivo geral, buscou-se identificar os desafios e oportunidades do público feminino nas Cooperativas do Agronegócio. Para alcançar esta proposta, desenvolveu-se os objetivos específicos: discorrer sobre o protagonismo feminino; analisar o papel das mulheres cooperativistas; delinear ambientes inseguros de trabalho e ações discriminatórias e violentas expostas às trabalhadoras. A metodologia adotada foi o método indutivo, por meio de pesquisa bibliográfica. As hipóteses apontam que o trabalho realizado pelas mulheres traz um diferencial para o setor, em especial por conta de algumas peculiaridades delas, que são compatíveis com o agronegócio. No entanto, mesmo após conquistar certo espaço, ainda há necessidade de provar sua competência para obter respeito. Os resultados demonstram oportunidades desiguais e desafios complexos, obrigando as mulheres a travar lutas constantes por reconhecimento. Considera-se que, mesmo distante a equidade de gênero, com oportunidades para homens e mulheres no ambiente de trabalho rural, o cooperativismo é uma ferramenta eficiente para acelerar este processo.

Artigo recebido em: 06.05.2023.
Aprovado para publicação em:
15.06.2023.

Abstract:

The present study addresses the female role in agribusiness. As an excerpt, it emphasizes the challenges and opportunities that are presented to women in the scope of cooperativism. As a problem, it involves: how can cooperativism, through Coopergênero, contribute to confronting gender inequalities with regard to women working in agribusiness? The research is justified by the lack of visibility, recognition and appreciation. It is undeniable that women's work significantly contributes to the growth of the entire agribusiness chain. It is noted that if there were gender equity, fostered by public policies, their impact on global GDP would be greater. As a general objective, it sought to identify the challenges and opportunities of the female public in Agribusiness Cooperatives. To achieve this proposal, specific objectives were developed: to discuss female protagonism; analyze the role of cooperative women; outline unsafe work environments and discriminatory and violent actions exposed to female workers. The methodology adopted was the inductive method, through bibliographical research. The hypotheses indicate that the work carried out by women brings a differential to the sector, especially due to some of their peculiarities that are compatible with agribusiness. However, even after conquering a certain space, there is still a need to prove your competence in order to gain respect. The results demonstrate unequal opportunities and complex challenges, forcing them to wage constant struggles for recognition. It is considered that, even distant from gender equality, with opportunities for men and women in the rural work environment, cooperativism is an efficient tool to accelerate this process.

INTRODUÇÃO

Com a expansão do agronegócio no Brasil, marcado pelo grande volume de pequenos proprietários e agricultura familiar, viu-se a necessidade de se associarem para, assim, conseguirem conquistar meios de crescer e manter a perenidade da atividade. Fruto disto, surgiram as cooperativas agrícolas, que não se apresentam como uma iniciativa recente, as quais foram se avolumando bastante ano após ano.

A nível mundial, a primeira cooperativa foi criada após a Revolução Industrial, no ano de 1844, na cidade de Rochdale, na Inglaterra, por iniciativa de tecelões. No âmbito do Brasil, o cooperativismo teve início em 1889, em Ouro Preto/MG, cujo movimento tinha como objetivo principal mitigar as desigualdades sociais e desequilíbrios econômicos fomentados pela citada revolução.

Seguindo esta tendência, em 2004, o Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento criou o Coopergênero, ação que visa ao alcance da igualdade de oportunidades para as mulheres em relação aos homens. Sublinha-se que tal iniciativa surgiu após 2500 anos de construção cultural patriarcal, onde casamentos eram uma aliança financeira ou de poder; meninas eram dadas em casamento ou submetidas à favores sexuais para pagamento de dívidas do pai ou irmãos; mulheres eram obrigadas a gerar muitos filhos para suprir a escassez de mão de obra durante o feudalismo; dentre outras inúmeras situações de flagrante subjugação e discriminação.

Na atualidade, vê-se cada vez a mulher ganhar espaço no mercado de trabalho, com ênfase, aqui, para o agronegócio, onde, após muita luta, começou a realizar tarefas antes destinadas apenas aos homens e passou a se destacar em diversas posições, como a gestão das atividades, em que demonstrou ter habilidades que acarretam sucesso para o negócio rural. Todavia, em que pese este avanço, ainda não há igualdade de gênero neste segmento e a mulher ainda é submetida a situações de discriminação e desigualdades, além de encontrar dificuldades até mesmo para se aposentar, em razão dos entraves encontrados para comprovar o tempo de serviço, uma vez que o trabalho doméstico por elas realizado é menosprezado e não considerado atividade rural, o que demonstra mais uma forma de penalização da mulher.

Contudo, em que pese esta evolução, ainda causa estranheza o fato delas serem maioria na população, nas universidades, na magistratura e em outros segmentos, mas, mesmo assim, ainda vivem sob tanto domínio e subjugação. Ademais, a ausência feminina em espaços de voz ativa e poder, como em cargos de liderança e no cenário político, culmina com a edição de leis machistas, produzidas por homens que ocupam massivamente os cargos do Poder Legislativo. Esta realidade se perpetua ao longo dos anos, potencializada pela divisão sexista do trabalho e julgamentos sem perspectiva de gênero no Judiciário, o qual desde 2021 é alvo do CNJ com intuito de eliminar este padrão nocivo para toda sociedade.

Diante disto, o presente estudo se presta a avaliar a relação existente entre a criação de cooperativas agrícolas e a participação da mulher no agronegócio, com enfoque para as oportunidades e dificuldades por elas encontradas.

1. COOPERATIVISMO NO AGRONEGÓCIO

A respeito do cooperativismo, Daller (2015) comenta que “Todos nós sabemos que o cooperativismo nasceu de uma crise econômico-social no auge da revolução industrial, quando os pioneiros de Rochdale se associaram, constituindo a primeira cooperativa”. A autora explica que os indivíduos que se reuniram em prol da criação da primeira cooperativa estavam desempregados ou em subempregos.

A cooperativa em atividade há mais tempo no Brasil foi criada em 1902, pelo padre suíço Theodor Amstad e hoje é denominada como Sicredi Pioneira, cuja sede se encontra em Nova Petrópolis, no Rio Grande do Sul. As cooperativas têm um papel significativo na economia do país, inclusive no ano de 2021 elas movimentaram aproximadamente R\$ 525 bilhões (SANTIN, 2022).

O setor agropecuário é onde se verifica a maior quantidade de cooperativas do Brasil. Existem 1.170 cooperativas agrícolas no país, das quais fazem parte 1 milhão de cooperados e empregam 240 mil trabalhadores, o maior número entre as demais atividades ligadas ao cooperativismo (BRASILAGRO, 2022).

De acordo com a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB), já existem mais de 18,8 milhões de brasileiros que fazem parte de alguma cooperativa. Destes, mais de 1 milhão está associado a uma cooperativa agrícola, sendo que existem no país somente 896 cooperativas ligadas ao agronegócio, as quais giraram, em 2021, mais de R\$ 358 bilhões, demonstrando um crescimento de 33% em comparação com ano de 2020, havendo uma previsão de que chegue a R\$ 1 trilhão até 2027 (SANTIN, 2022).

Gouveia (2018) comenta que os benefícios do cooperativismo são inegáveis, pois quando um grupo de pessoas se reúnem e partilham as mesmas dificuldades, necessidades e desejos, isto favorece o alcance dos seus anseios e os colocam, necessariamente, numa posição de vantagem. Ademais, o cooperativismo impõe uma mudança social e cultural, mesmo diante de resistência.

Santin (2022) explica que para se criar uma cooperativa são necessários alguns requisitos básicos, dentre os quais o autor destaca a existência de um número mínimo de associados, o que depende do segmento do qual ela fará parte. No caso das cooperativas agrícolas, nos termos da Lei n. 5.764/71, a quantidade mínima é de 20 pessoas. Também é necessário que estejam presentes a necessidade coletiva, a vontade e o compromisso, além da comprovação da viabilidade de sua criação, existência de capital social inicial, o qual tem limite mínimo, correspondente ao número de quotas por cooperado x número mínimo de cooperados para a cooperativa.

Para além disto, Santin (2022, s./p.) explica que, no tocante à contabilidade, “A assembleia de constituição da cooperativa tem por objetivo a apresentação do estatuto social e do estudo de viabilidade, além da

eleição de diretoria, conselho de administração e conselho fiscal. A ata da assembleia qualifica todos os cooperados participantes da organização”.

O cooperativismo se destaca como um instrumento de união e integração entre os indivíduos no âmbito da sociedade. Não obstante as dificuldades, o cooperativismo também busca a igualdade de gêneros, mas, em razão de se tratar de um problema social e histórico, a participação das mulheres no cooperativismo ainda é limitada e menor do que o necessário. Todavia, existem estudos que demonstram que a quantidade de mulheres que ocupam cargos de lideranças nas cooperativas é maior do que a participação delas nestes cargos em outras empresas (PEREIRA; BUTTENBENDER, 2020).

2. COOPERGÊNERO E OS DESAFIOS QUE A MULHER ENFRENTA NO AMBIENTE CORPORATIVO

A participação das mulheres no cooperativismo iniciou no ano de 1844, ocasião em que 28 tecelões criaram a primeira cooperativa do mundo, denominada Cooperativa dos Pioneiros de Rochdale. A primeira cooperativa era formada por 27 homens e 1 mulher. Este acontecimento foi um marco histórico para o cooperativismo e, também, para a participação da mulher na sociedade, em que pese seja uma época em que as mulheres não tinham direitos legais, sendo excluídas da participação em sociedade. Eliza Brierley foi a primeira mulher cooperativista, a qual se tornou um exemplo para a sociedade e provou que homens e mulheres podem integrar a mesma instituição, a fim de que juntos lutem por seus ideais (PEREIRA; BUTTENBENDER, 2020).

Destaca-se que, como reflexo do movimento citado no parágrafo anterior, na Inglaterra, onde, até então as mulheres não detinham os mesmos direitos dos homens, não podendo inclusive figurar como proprietárias ou votar, a mulher alcançou o direito de voto nas cooperativas, o que ocorreu 80 anos antes de elas serem admitidas para votarem na eleição do parlamento nacional (GOUVEIA, 2018).

Daller (2015) trouxe levantamento realizado pela Organização das Cooperativas do Brasil, Fundação Getúlio Vargas e SESCOOP, que dão conta de que, até o ano de 1997 no Brasil tinham-se cerca de 600 mil mulheres cooperadas, o que equivalia a 20% das mulheres de todos os cooperados, ao passo que 80% (3 milhões) dos homens já eram cooperados. No ano de 2002, esta estatística de participação da mulher no cooperativismo saltou para 25%. Mais recentemente, a Brasilagro (2022) ao tratar desta temática, afirmou que uma das novidades observadas no segmento das cooperativas é a significativa participação das mulheres, posto que, em 2021 tinha-se 49% de cooperativas eram mulheres, percentual bem acima dos 39% de 2020.

O Coopergênero surgiu no Brasil no ano de 2004, criado pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, no intuito de contribuir para a igualdade de gênero no âmbito do cooperativismo e associativismo do país. Tal iniciativa se justifica pela necessidade de novas estratégias com vistas a equilibrar a participação das mulheres nas atividades cooperativistas (PEREIRA; BUTTENBENDER, 2020).

Pontua Gouveia (2018, p. 7), que o Coopergênero se destaca como “um instrumento de política pública que visa a promoção da equidade entre mulheres e homens e a família, no âmbito do cooperativismo”. O autor ainda salienta que, no meio rural, as mulheres ainda se deparam com inúmeros obstáculos e dificuldades, situação que se apresenta bem pior do que aquela vivenciada pela mulher no meio urbano.

Em meio às tantas dificuldades que a mulher enfrenta para atuar no setor agrícola, está a divisão do trabalho. Neste segmento, é normal o homem ser incumbido das atividades que exigem maior força física, como a utilização de maquinário agrícola mais sofisticado e as funções de gerenciamento das propriedades.

Já para a mulher, geralmente, destinam a execução das atividades mais rotineiras, relacionadas ao trabalho doméstico ou ao serviço agrícola, consideradas mais leve (ex.: trato de animais e a ordenha de vacas) (CIELO; WENNINGKAMP; SCHIMIDT, 2014).

Verdana et al. (2022) reportam que a mulher tem um papel de suma importância na agricultura a nível mundial, em especial no contexto dos países em desenvolvimento, nos quais aproximadamente 43% dos trabalhadores do setor agrícola são do sexo feminino. Os autores, entretanto, trazem um dado interessante, ao pontuar que no Brasil a participação das mulheres na agricultura apresentou uma redução no interregno compreendido entre os anos de 2004 e 2015, em que passou de 24,5% para 19,6%.

No que tange às cooperativas, dados oriundos do Sistema Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) revelam que as mulheres representam aproximadamente 30% dos cooperados e 40% dos empregados das cooperativas brasileiras (CIELO; WENNINGKAMP; SCHIMIDT, 2014; VERDANA et al., 2022).

Em que pesem não se tratar de desafios exclusivos de ambientes cooperativistas, os atos discriminatórios e violentos sofridos pelas mulheres fazem parte de um costume machista incorporado ao comportamento dos homens, independente do grau de hierarquia exercido perante as mulheres e está presente, em maior ou menor grau, em todos os ambientes de trabalho.

A este respeito destes atos discriminatórios e violência, o CNJ (2016) pontua que todos as ações discriminatórias constituem uma forma de violência, de modo que não é possível elaborar uma lista taxativa delas, tamanha é a sua vastidão. Contudo, pode-se destacar alguns padrões nelas e que se expressam por meio das seguintes: violência sexual (investiduras sexuais não consensuais, importunação sexual, assédio sexual, prostituição forçada, exploração sexual, pornografia de vingança, dentre outras formas de praticar); violência física (agressões físicas leves ou graves); violência psicológica (*gaslighting* – intimidação, ameaça de violência física, isolamento, cárcere privado, ofensas, exposição em redes sociais, e outras); violência patrimonial (destruição de bens e propriedade, ocultação de patrimônio, apropriação de rendimentos, etc.); violência moral (desvalorização, diminuição da figura da mulher diante da sociedade, pornografia de vingança, etc.); violência institucional (ignorar ou minimizar denúncias de assédio sexual no âmbito de empresas ou instituições, permitir atividades sexistas, expor ou permitir a exposição da vida sexual pregressa da mulher, etc.); e violência política (impedir ou obstaculizar direitos políticos da mulher, impossibilitando-a de participar da tomada das decisões no contexto público).

Todas estas dificuldades geraram uma luta árdua da mulher para se livrar desta cultura machista, violenta e desigual, o que culmina pela busca por valorização do trabalho da mulher e igualdade de oportunidades em todos os segmentos, consoante explanar-se-á na sequência.

3. VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DA MULHER E EQUIDADE DE OPORTUNIDADES

Os estudos que abordavam o trabalho feminino no Brasil, a princípio, versavam sobre a incorporação ou expulsão da mulher trabalhadora pelo mercado capitalista. Porém, com o tempo as pesquisas relacionadas a esta temática começaram a debater sobre o espaço produtivo e sua relação com a família, de modo que passaram a olhar o trabalho da mulher em uma interface entre o trabalho doméstico e de produção. Posteriormente, a inclusão da discussão sobre a divisão sexual do trabalho marcou os estudos sobre o trabalho feminino.

Consoante se extrai do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero 2021, do Conselho Nacional de Justiça (2021), fruto de trabalho realizado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria CNJ 27/2021, com vistas ao alcance da igualdade de gênero, desde o início da sua história, o Brasil foi, e perma-

nece sendo, um país marcado por desigualdades sociais. Nota-se uma constante reiteração destas desigualdades, por intermédio de práticas políticas, culturais e institucionais.

A respeito da definição de gênero, tem-se que “o termo gênero deve ser entendido como instrumento, como uma lente de aumento que facilita a percepção das desigualdades sociais e econômicas entre homens e mulheres, que se deve à discriminação histórica contra as mulheres” (TELES; MELLO, 2003, p. 17-18).

De acordo com dados extraídos de estudo conduzido pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Brasil o salário médio de uma mulher que possui educação superior equivale tão somente a 62% do que ganha um homem com a mesma formação. Segundo o Ipea, em 2014 a renda média dos homens era de R\$ 1.831,30, quanto que as mulheres brancas tinham uma renda média que correspondia a 70,4% deste valor, ou seja, em torno de R\$ 1.288,50. E pior, entre as mulheres negras a média salarial era ainda menor, R\$ 945,90 (TIFFANY et al., 2018).

Todavia, a contribuição das mulheres para o agronegócio brasileira ainda figura como um assunto não muito explorado no ambiente acadêmico, tampouco pelos agentes econômicos e políticos do país, em que pese elas sejam cada vez mais responsáveis pelo aumento da competitividade do setor (CIELO; WENNINGKAMP; SCHIMIDT, 2014).

No contexto internacional, é interessante destacar trecho do Relatório “Mais igualdade para as mulheres brasileiras: caminhos de transformação econômica e social”, divulgado pela ONU em 2016, cujo teor é:

A construção da igualdade entre mulheres e homens é um desafio que não pode mais ser contornado ou secundarizado. É uma exigência que se impõe a todos os países, demandando que o poder público e a sociedade civil se debrucem sobre os caminhos para torná-la uma realidade palpável e concreta para todas as mulheres. Desvendar as amarras de uma situação de opressão, que teima em parecer natural para muitos, é um dever de quem acredita na justiça, na democracia e ousa querer superar relações de dominação (ONU MULHERES, 2016, p. 12).

É muito comum no cotidiano da sociedade a imposição de papéis diferentes para homens e mulheres. Todavia, a definição de gênero vai além disto, ao expor de que forma tais diferenças, constantemente, reproduzem hierarquias sociais. Tal situação se justifica pelo fato de que há um costume de atribuir aos homens características e papéis superiores e às mulheres restam funções e características menos valorizadas. Porém, isto tem impactos importantes na estruturação das relações sociais desiguais (CNJ, 2021).

Pesquisas acerca do trabalho de mulheres no meio rural demonstram claramente uma divisão sexual. Historicamente, estudos revelaram que atividades agrícolas são classificadas como leves e pesadas, a depender da pessoa que as realizam, onde mulheres e crianças ficam a cargo das leves, enquanto os homens adultos ficam com as pesadas. Porém, esta categorização cultural e histórica gera valorizações socioeconômicas diversas para as atividades desenvolvidas por homens e mulheres, em que o parâmetro para considerar uma atividade “pesada” ou “leve” é relativo (SALVARO; ESTEVAM; FELIPE, 2014).

Neste sentido, o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero 2021, do CNJ (2021, p. 17), traz que “as mulheres são, em larga medida, associadas à vida doméstica, incluindo trabalhos domésticos ou relacionados a cuidados em geral (remunerados ou não), o que faz com que elas sejam excluídas da esfera pública”.

Contudo, em que pese as incontáveis disparidades entre gêneros observados no âmbito do agronegócio, assim como as inúmeras dificuldades que as mulheres enfrentam neste mercado de trabalho, o crescimento da participação feminina neste segmento é uma incontestável tendência, inclusive com o constante aumento

da sua participação nas mais variadas atividades do setor produtivo (CIELO; WENNINGKAMP; SCHIMIDT, 2014).

Nesse contexto, tem-se a luta árdua das mulheres por espaço e reconhecimento no mercado, em especial no segmento do agronegócio, fortemente caracterizado pela hierarquia e preponderância do homem sobre a mulher. Esta luta obteve grandes conquistas conforme demonstra o Observatório das Mulheres Rurais do Brasil por meio de 15 (quinze) políticas públicas para fomentar a participação feminina no campo, desenvolvidas desde 1988 até 2021 (EMBRAPA, 2022).

Complementando, as informações, o relatório da ONU Mulheres e o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais, publicado em setembro de 2022, acrescenta que “a plena igualdade de gênero pode levar 300 anos para ser alcançada”. O levantamento informa ainda, que “os desafios globais, como a pandemia de Covid-19 e suas consequências, conflitos violentos, mudanças climáticas e a perda de direitos sexuais e reprodutivos das mulheres estão exacerbando ainda mais a disparidade de gênero”, o que dificulta ainda mais a desproporcionalidade das mulheres na sociedade, e que o ritmo de progresso para uma proteção legal, igualdade em posições de poder e liderança no trabalho, estão longe de serem alcançadas (ONU NEWS, 2022, s./p.).

Como salienta Gouveia (2018, p.9), “apesar de alguns avanços significativos nas últimas décadas, o progresso da situação das mulheres no mundo e da promoção da igualdade e equidade de gênero, tem sido lento e díspar”. Todavia, já foram criadas diversas políticas públicas que visam a gerar a igualdade de gênero e, conseqüentemente, melhorar a situação da mulher na sociedade brasileira, consoante, discorrer-se-á doravante.

3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DA MULHER NO AGRONEGÓCIO

No tocante à definição de política pública, Aith (2006) sustenta que se trata da atividade estatal de elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações, as quais visam à consolidação do Estado Democrático de Direito, por intermédio da promoção e proteção dos direitos humanos, materializadas pela via normativa (leis e atos normativos – decretos, portarias, resoluções, instruções). Neste contexto, tem-se como sujeito ativo principal o Estado, por meio da administração direta ou indireta.

A sociedade civil, por intermédio de demandas e participação social, assim como o Estado, gestor da agenda pública, legislam, normatizam, institucionalizam e criam formas de se alcançar as transformações desejadas, motivo pelo qual se destacam como de fundamental importância para se construir políticas públicas eficazes, direcionadas para o bem comum (EMBRAPA, 2022).

Neste contexto, é interessante citar a Teoria da Justiça, de John Rawls, a qual, por intermédio dos princípios de Justiça como equidade, incentivam e legitimam políticas de ações positivas. A tese por ele defendida é no sentido de que medidas especiais que visam a garantir o desenvolvimento ideal das pessoas menos favorecidas, a fim de se ajustar à estrutura conceitual e normativa da justiça como equidade e, via de consequência, proporcionar a tais sujeitos o igual exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (FORTES, 2018).

Ainda sobre as políticas públicas, no ano de 1975, considerado o Ano Internacional da Mulher, realizou-se a primeira Conferência Mundial da Mulher, da qual participaram 133 delegações, em que 113 eram lideradas por mulheres. Nesta conferência ocorreu o Fórum de Organizações Não Governamentais, com a presença de 4 mil ativistas. Este evento abriu um espaço estratégico, este que se consolidou em outras conferências da

mulher. Ademais, a conferência de 1975 favoreceu a criação do Fundo de Contribuições Voluntárias das Nações Unidas para a Década da Mulher, posteriormente, em 1985, transformado em Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem) (Nações Unidas, 2018).

Como citam Arzabe e Costa (2018), no ano de 1981 entrou em vigor a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw, em inglês), sendo que mais de 185 países a adotaram e ratificaram, dentre eles o Brasil. Esta foi considerada a carta dos direitos das mulheres.

As políticas públicas criadas para o enfrentamento das desigualdades de gênero no Brasil, de 1985 até os dias atuais, são inúmeras. Para começar, a Constituição Federal de 1988, nos textos dos art. 189, reconheceu o direito de a mulher figurar como beneficiária da distribuição de imóveis rurais por meio da reforma agrária e art. 201, que trata do direito dela se aposentar com base na atividade rural. Cita a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, em 1995 e a Portaria MDA nº 121, de 22 de maio de 2001, que determina que um percentual de 30% dos recursos relacionados às linhas de crédito e do Fundo de Terra e da Reforma Agrária fossem direcionados, de preferência, para mulheres agricultoras (EMBRAPA, 2022).

Na sequência, surgiu a PRONAF Mulher (Portaria INCRA 981/2003), que instituiu um programa de crédito para mulheres agricultoras que fazem parte de unidades familiares de produção, seja qual for seu estado civil. Esta portaria trouxe a outorga obrigatória do Título de Domínio ou do Contrato de Concessão de Uso, à mulher e ao homem, se casados ou em união estável (EMBRAPA, 2022).

Também em 2003 criou-se a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), vinculada à Secretaria de Governo da Presidência da República, cujo objetivo central é a promoção da igualdade entre mulheres e homens e combater todas as formas de preconceito e discriminação. Este órgão surgiu como resultado de uma estratégia exitosa dos movimentos feministas brasileiros, com vistas a assegurar o reconhecimento de suas pautas (ARZABE; COSTA, 2018).

Ademais, ainda em 2003, no tocante ao acesso à terra, o governo federal determinou a obrigatoriedade da titulação conjunta da terra nos lotes dos assentamentos da reforma agrária, seja qual for o estado civil do casal (ARZABE; COSTA, 2018).

Há, também, a Portaria MAPA 156, de 07 de julho de 2004, que instituiu o COOPERGÊNERO, com vistas a promover a equidade entre mulheres, homens e familiares no contexto do cooperativismo brasileiro; Instrução Normativa 38/2007, que trata das diretrizes para a revisão de normas e procedimentos, a fim de adequá-los aos ditames da Portaria INCRA 981 (EMBRAPA, 2022).

As mulheres já somam 51,7% da população brasileira, totalizando cerca de 104.855.655 no país. Dia após dia elas lutam para sobreviver, com vistas a conseguir melhores condições de cidadania, dignidade e respeito, tanto para elas, quanto para suas famílias. De acordo com os dados da PNAD 2015, 40,5% das brasileiras são pessoas de referência em seus lares, o que implica dizer que elas comandam e sustentam cerca de 40% das casas dos brasileiros e já totalizam 39,9% das vagas de trabalho formal no Brasil. Ademais os lares chefiados por mulheres apresentaram um aumento de 70% entre 2004 e 2014 (TIFFANY *et al.*, 2018).

Em 2007 passar-se a dar preferência às mulheres chefes de família na seleção e classificação das famílias beneficiárias da reforma agrária, bem como definiu-se que, no caso de separação, o lote ficaria com a mulher, desde que ela ficasse responsável pela com a guarda dos filhos (ARZABE; COSTA, 2018)

O intuito desta normativa foi assegurar o direito das trabalhadoras rurais a ter acesso ao Programa Nacional de Reforma Agrária; Programa Nacional de Organização Produtiva de Mulheres Rurais – POPMR, de 2008, que tem como objetivo o fortalecimento das organizações produtivas de trabalhadoras rurais. Em 2009,

criou-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que destina 30% do valor repassado pelo PNAE para a aquisição de produtos oriundos diretamente da agricultura familiar (EMBRAPA, 2022).

Em 2011, tem-se a Resolução 44, de 16 de agosto, que estabelece o Programa de Aquisição de Alimentos PAA, a qual, no seu art. 2º traz a participação das mulheres como um dos critérios para a seleção das propostas e, no art. 3º estabelece a destinação de, no mínimo, 5% do orçamento anual para organizações compostas integralmente por mulheres ou composta por, pelo menos 70% de mulheres. No ano de 2015, tem-se o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 5 – ODS 5, parte da Agenda 2030 da ONU, o qual tem como ênfase a igualdade de gênero (EMBRAPA, 2022).

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) busca, principalmente, a igualdade de gênero, assim como o empoderamento de todas as mulheres e meninas (ARZABE; COSTA, 2018). Para tanto, ele apresenta nove metas, assim resumidas: acabar com todas as formas de discriminação de mulheres e meninas a nível mundial; eliminar todas as formas de violência contra mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas; acabar com as práticas nocivas (casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas); reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado; assegurar a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão; garantir o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos; fazer reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos; potencializar o uso de tecnologias de base, com vistas à promoção do empoderamento das mulheres; adoção e fortalecimento das políticas sólidas e legislação que visem à igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ARZABE; COSTA, 2018).

Vale pontuar que a igualdade de gênero, para além de figurar entre os objetivos específicos, também faz parte, ainda que indiretamente, dos demais Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, se destacando como elemento central da Agenda de Ação de Addis Ababa, documento elaborado na III Conferência Internacional sobre Financiamento para o Desenvolvimento. Isto implica dizer que se trata de uma agenda de impacto internacional na busca por um mundo com mais igualdade e justiça social, o que se traduz em vida sustentável todas as suas dimensões, territórios, faixas etárias, gênero, raça e etnia (ONU MULHERES, 2016).

Em 2018, estabeleceu-se o Fomento Mulher – INCRA, por meio do Decreto 9.424, que visa à criação de crédito destinado a viabilizar a participação das mulheres em assentamentos da Reforma Agrária. Ainda em 2018, tem-se a Portaria MAPA 2006, de 26 de novembro, que institucionalizou o Agro+Mulher como política pública. Em 2020, houve a Portaria 3.175, de 10 de dezembro, que instituiu o Projeto Piloto Qualifica Mulher, com vistas a incentivar a realização de ações que visam à autonomia econômica da mulher, a qual foi alterada, pela Portaria 595, de 19 de fevereiro de 2021 (EMBRAPA, 2022).

Neste contexto, Martin (2017) faz uma reflexão a nível internacional, o qual sustenta que as políticas públicas, até pouco tempo, ao invés de culminarem com a equalização social, na verdade reproduziam a desigualdade de gênero, posto que separavam os papéis de gênero em duas partes, onde os homens atuavam como provedores e as mulheres como mães e cuidadoras.

A respeito das políticas públicas voltadas para as mulheres, é interessante pontuar que esta junção de esforços internacionais para viabilizar a participação igualitária das mulheres na tomada de decisões não significa tão somente uma exigência de simples justiça ou democracia. Para além disto, se destaca como uma condição imprescindível para que os interesses das mulheres sejam de fato assegurados. Tal assertiva se justifica pelo dato de que sem a participação ativa das mulheres e a incorporação da perspectiva delas em todos os ní-

veis de tomada de decisão, é impossível alcançar-se os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz mundial (ARZABE; COSTA, 2018).

3.2. IMPACTO DO TRABALHO DA MULHER NO PIB GLOBAL E BRASILEIRO

Estudos realizados pela *Food and Agriculture Organization* – FAO, citados por Cielo, Wenningkamp e Schimidt (2014), revelam que fica a cargo das mulheres a produção de mais de 50% dos alimentos disponibilizados a consumidor no mundo todo. Ademais, indicam que nos países menos desenvolvidos a participação das mulheres na economia agrícola é maior, em que mais de 70% das mulheres economicamente ativas trabalham na agricultura.

Corroborando com isto, tem-se que na África as mulheres são responsáveis por 80% dos trabalhos domésticos rurais, além de fornecerem aproximadamente 90% da madeira a ser consumida pelas famílias e 70% da madeira vendida. Já no Caribe e na África subsaariana, 80% dos gêneros alimentícios básicos é de responsabilidade das mulheres. Somado a isto, na África, as mulheres garantem 60% da economia informal e representam em torno de 70% de toda a mão de obra agrícola, as quais produzem 90% da comida (FAO, 2012).

Inobstante isto, como pontuam Cielo, Wenningkamp e Schimidt (2014), a participação da mulher não é restrita à produção de alimentos, pois ela se faz presente nas mais variadas funções ao longo da cadeia do agronegócio, inclusive como executivas em empresas agroindustriais, docentes, desenvolvedoras de novas tecnologias agrícolas, dentre outras funções.

O agronegócio tem se destacado como elemento fundamental do crescimento econômico do Brasil. No ano de 2020 o país foi responsável por 26,6% do PIB mundial. Nesta conjuntura, Gouveia (2018) comenta que há estudos indicando que o trabalho executado pelas mulheres contribui significativamente para o aumento do PIB no país.

Santos, Fernandes e Carletti (2022) ratificam a afirmação feita acima, ao citar estudo conduzido pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, onde concluíram que as mulheres representam 45% da força de trabalho agrícola em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil.

No mesmo sentido, Guaraldo (2020) comenta sobre Censo Agropecuário realizado pelo IBGE em 2017, de acordo com o qual o número de mulheres que trabalham em propriedades rurais no Brasil chegou a cerca de 1 milhão, das quais 947 mil mulheres exercem a gestão das propriedades rurais, o que equivale a 19% das propriedades sendo administradas por trabalhadores do sexo feminino (GUARALDO, 2020).

Não há como negar, portanto, que o crescimento da inserção da mulher no agronegócio, muitas delas exercendo a gestão de propriedades rurais, contribui bastante para o crescimento da economia do país e, consequentemente do PIB brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade de gênero na sociedade é uma realidade cultural, histórica e sistêmica se perpetuando milenarmente por meio de atos discriminatórios e se regulando por legislações machistas. Mesmo existindo leis (direito formal) promovendo a igualdade, como defende o Artigo 5º da Constituição Federal, a realidade na prática se mostra bastante diferente (direito material) ao expor as mulheres às condições inóspitas de tra-

balho ao receber salários inferiores, apesar de maior qualificação e realizar as mesmas tarefas que os homens, bem como outras inúmeras situações de desigualdades anteriormente demonstradas.

Em meio a esta batalha, surgiram as cooperativas agrícolas, que se destacam como uma alternativa para mitigar este problema socioeconômico-cultural, em especial por franquear a participação de mulheres. Frente a isto, o presente artigo apresentou como objetivos identificar os desafios e oportunidades do público feminino nas Cooperativas do Agronegócio, bem como abordar o protagonismo feminino, o papel das mulheres cooperativistas e as ações discriminatórias e violentas às quais a mulher está exposta.

Ao cabo das pesquisas, os resultados revelaram que, mesmo diante de tantas políticas públicas voltadas a mitigar as desigualdades em todos os níveis, as mulheres rurais enfrentam uma luta constante por reconhecimento e têm logrado resultados extraordinários, ao demonstrar sua capacidade de fazer a diferença, independente do cargo exercido. Porém à frente de cargos de liderança conseguem demonstrar todo o potencial feminino, quebrando paradigmas e inovando os protocolos inerentes às atividades do Agronegócio.

Deste modo, apesar das informações apontarem para um distante caminho de haver no Brasil uma equidade de gênero, com paridade de oportunidade para homens e mulheres no ambiente de trabalho rural e, conseqüentemente, remuneração, condições de trabalho e tratamento igualitários, já é bastante significativo o espaço alcançado pela mulher no agronegócio, sendo inegáveis os benefícios incorporados pelo cooperativismo, inerentes às suas características intrinsecamente democráticas.

Não obstante, será ineficiente promover políticas públicas e legislações para mitigar as desigualdades de gênero enquanto cada indivíduo, independente do sexo e gênero, não reconhecer e identificar em suas próprias atitudes e ideologias enraizadas com cunho machista, a fim de provocar mudanças em si mesmo e a partir de então, plantar a semente da transformação na sociedade que está inserido e reverberar em nível global até que todas as mulheres e meninas sejam impactadas.

REFERÊNCIAS

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 217-246.

ARZABE, Cristina et al. **Esforços para a igualdade de gênero no mundo, no Brasil e na Embrapa**. *Igualdade de Gênero*, p.1. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/184234/1/ODS-5-igualdade-de-genero.pdf#page=13>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASILAGRO. **Cooperativas faturam e entregam mais, e presença feminina ganha espaço**. Disponível em: <[CIELO, Ivanete Daga; WENNINGKAMP, Keila Raquel; SCHIMIDT, Carla Maria. A participação feminina no agronegócio: o caso da Coopavel – Cooperativa Agroindustrial de Cascavel. **Revista Capital Científico**, v. 12, n. 1, jan./mar. 2014.](https://www.brasilagro.com.br/conteudo/cooperativas-faturam-e-empregam-mais-e-presenca-feminina-ganha-espaco.html#:~:text=As%20mulheres%20s%C3%A3o%2049%25%20dos,anual%20de%208%2C4%25.>>. Acesso em: 25 nov. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero 2021**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

DALLER, Vera Lúcia Oliveira. **O empoderamento da mulher e a igualdade de gênero: Coopergênero uma política pública de cooperativismo**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/29985483-Titulo-o-empoderamento-da-mulher-e-a-igualdade-de-genero-coopergenero-uma-politica-publica-de-cooperativismo-autor-daller-v-l-o.html>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

EMBRAPA. **Mulheres rurais no Brasil:** políticas públicas para fomentar a participação feminina no campo. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/observatorio-das-mulheres-rurais-do-brasil/politicas-publicas>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

_____. **Observatório mulheres rurais do Brasil é lançado pelo Mapa.** dez. 2022. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/77127717/observatorio-mulheres-rurais-do-brasil-e-lancado-pelo-mapa>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FAO. Food and Agriculture Organization. **Igualdade de gênero.** 2012. Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/012/i0765pt/i0765ppt10.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FISHLOW, A.; VIEIRA FILHO, J. E. R. **Agriculture and industry in Brazil:** innovation and competitiveness. New York: Columbia University Press, 2020.

GOUVEIA, Rodrigo. **Programa gênero e cooperativismo:** cooperigênero. 2018. Disponível em: <EUROSOCIAL. Programa gênero e cooperativismo – cooperigênero. <https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2019/12/Herramienta-16-1.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GUARALDO, Maria Clara. **Embrapa e IBGE apresentam os dados sobre mulheres rurais.** 2020. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/50779965/mapa-embrapa-e-ibge-apresentam-os-dados-sobre-mulheres-rurais>>. Acesso em 24 nov. 2022.

MARINS, M. T. A. Symbolic and Gender Boundaries among the Bolsa Familia Beneficiaries. **Sociology and Anthropology**, v. 5, p. 635-644, 2017.

ONU MULHERES. **Mais igualdade para as mulheres brasileiras:** caminhos de transformação econômica e social. Brasília: ONU/Mulheres - Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, 2016.

ONU NEWS. **Igualdade de gênero está a três séculos de distância.** set. 2022. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2022/09/1800321>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; ESTEVAM, Dimas de Oliveira; FELIPE, Daiane Fernandes. Mulheres em cooperativas rurais virtuais: reflexões sobre gênero e subjetividade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 2, p. 390-405, 2014.

SANTIN, Wilhan. Cooperativismo tem projeção de faturamento de R\$ 1 trilhão em 2027. **Revista Globo Rural**, 2022. Disponível em: <<https://globorural.globo.com/negocios/noticia/2022/11/cooperativismo-tem-projecao-de-faturamento-de-r-1-trilhao-em-2027.ghtml>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELLO, Mônica. **O que é violência contra a mulher.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

TIFFANY, Daniela et al. (Org.). **Mulheres na sociedade:** desafios para a visibilidade feminina. Belo Horizonte: Editora D' Plácido, 2018.

VERDANA, Roberta et al. Empoderamento feminino na agricultura: um estudo no Lar Cooperativa Agroindustrial (Paraná). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 61, n. 2, p. 1-22, 2023.



Discussão sobre Gênero, Raça e Classe nos Cursos de Formação Docente em Nível Médio na Modalidade Normal do Estado do Paraná a Partir do Novo Ensino Médio

Discussing Gender, Race and Class in Mid-Level Teacher Training Courses, in the Normal Modality in the State of Paraná, within the New High School Model

Tamara Cardoso André¹ e Maura Sandra da Silva do Nascimento²

1. Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0700-1896>

2. Pedagoga. Mestranda em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Foz do Iguaçu. Professora de curso de magistério nível médio do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu.

tamaracardosoandrefoz@gmail.com e professoramaurabarao@gmail.com

Palavras-chave

Currículo
Ensino médio
Feminismo negro
Formação docente

Keywords

Black feminism
Curriculum
High school
Teacher training

Resumo:

Este artigo analisa a discussão sobre mulher, raça e classe nas propostas curriculares para cursos de formação docente em nível médio do Estado do Paraná, comparando dois documentos: 1) Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. (SEED/PR, 2014); 2) Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio. (SEED/PR, 2022). Questiona-se, a partir da perspectiva de Angela Davis, se as discussões sobre a cultura e a história do povo africano e afrodescendente, nestas propostas curriculares, estabelecem relações entre classe, racismo e opressão da mulher negra. Observa-se a ocorrência de alterações na proposta curricular de 2022, devido às mudanças ocorridas a partir do Novo Ensino Médio, implantado pela Lei 13.415/2017. Conclui-se que a proposta de 2022 traz mais componentes curriculares relativos à discussão do racismo e do gênero do que a de 2014, porém, de modo compartimentado, sem estabelecimento de relações entre gênero, raça e classe. A perspectiva compartimentalizada e individualista é comum a ambas as propostas.

Abstract:

This paper analyses the discussion on women, race, and class in the curricular proposals for teacher training courses at high school level in the State of Parana, comparing two documents: 1) Curriculum guidelines for mid-level training courses for teachers of early childhood education and the early years of elementary school, in the normal modality. (SEED/PR, 2014); 2) Curricular Pedagogical Proposal course: mid-level training of teachers of early childhood education and the early years of high school, in the normal modality. (SEED/PR, 2022). It questions, from the perspective of Angela Davis, whether the discussions on culture and history of the African and Afro-descendant people under these curricular proposals establish relations between class, racism, and oppression of black women. The paper also surveys if there were changes in the 2022 curricular proposal in the sequence of those occurred from the New High School implemented by law 13,415/2017. It concludes that the 2022 proposal brings more curricular components related to the discussion of racism and gender than the 2014 proposal, however, in a compartmentalised manner, without establishing relations between gender, race, and class. The compartmentalised and individualistic perspective is common to both proposals.

Artigo recebido em: 03.05.2023.

Aprovado para publicação em: 15.06.2023.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise da discussão sobre mulheres, raça e classe nos cursos de formação docente em nível médio do estado do Paraná e as mudanças ocorridas a partir do Novo Ensino Médio, implantado pela Lei 13.415/2017.

A discussão sobre mulheres, raça e classe é inaugurada a partir da obra da filósofa estadunidense Ângela Davis. Nascida em 1944, Ângela Davis se destacou na década de 1970 como ativista do Partido Comunista e do grupo Panteras Negras, tornando-se expoente do que ficou conhecido como “feminismo negro”. Este trabalho parte do pressuposto de que há, nos currículos de formação docente em nível médio do Estado do Paraná, tanto de 2014, quanto de 2022, a discussão sobre gênero e cultura africana. No entanto, pergunta-se: houve mudanças na discussão, a partir da reforma do ensino médio? Ambos os currículos abordam a discussão sobre mulheres, raça e classe, considerando-se a perspectiva de Davis?

A reforma do ensino médio foi implantada pela Lei 13.415/2017. A partir da reforma, só permanecem como obrigatórias, no ensino médio, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A carga horária do ensino médio, até então de oitocentas horas, passa gradativamente para mil e quatrocentas horas por ano, podendo ser organizada em módulos ou créditos, mediante formas diversas: convênio entre sistemas de ensino e instituições de educação a distância, reconhecimento de competências, comprovação mediante demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado, cursos ofertados por centros ou programas ocupacionais, ensino a distância ou cursos em instituições estrangeiras. Estudantes deverão escolher um, dentre cinco itinerários formativos, a depender da disponibilidade de oferta do sistema de ensino: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional.

O Ensino Médio também passa a se pautar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinando-lhe carga horária que não deverá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do curso. Aprovada em 2018, a BNCC constituiu-se como currículo único para toda a educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os componentes curriculares da BNCC são expressos em competências a serem desenvolvidas por estudantes, entendidas, também, como direitos e objetivos de aprendizagem (BRASIL, BNCC, 2018).

Dentre os componentes curriculares inseridos nas áreas da BNCC, fazem parte a cultura e a história Afro-Brasileira e Africana, cujo ensino tornou-se obrigatório, em todo currículo nacional, a partir da lei 10.639 de 2003. Posteriormente, a Lei 11.645 de 2008 incluiu a obrigatoriedade, no currículo oficial, da temática “História e cultura Afro-brasileira e Indígena”.

O processo de construção das políticas educacionais para as relações étnico-raciais, e várias outras mudanças na educação básica, ocorreram diante das demandas dos Movimentos Negros do século XX, que contribuíram de forma significativa para sua construção. Segundo Gatinho (2008), militantes de movimentos negros tiveram importância fundamental para a construção de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

Diante das mudanças impostas pela reforma do ensino médio, o objetivo deste trabalho é observar se a discussão sobre mulher, raça e classe estava presente desde a proposta curricular de 2014 para os cursos de formação docente de nível médio e se houve alterações na proposta de 2022. Importante lembrar que os cursos de formação docente em nível médio, com a Lei 13.415/2017, passam a ser considerados como pertencentes à formação técnica e profissional. Assim, são analisados dois documentos:

Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal (SEED/PR, 2014).

Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio. (SEED/PR, 2022);

Este artigo se divide em duas partes. A primeira contextualiza a discussão sobre gênero na educação, e sua diferença em relação à discussão sobre mulher, raça e classe, proposta por Ângela Davis. A segunda, apresenta a comparação entre propostas curriculares para formação docente em nível médio de 2014 e 2022, visando analisar se houve mudanças na discussão.

1. GÊNERO OU MULHER, RAÇA E CLASSE: ALGUMAS DIFERENÇAS NAS ABORDAGENS

A concepção de currículo pauta-se no modelo de sociedade que se pretende formar. O processo de inclusão ou não de um determinado currículo, e todos os condicionantes desse modelo, influenciará de forma significativa na formação docente, contribuindo para determinado modelo de sociedade que se deseja perpetuar, uma vez, que ao formar docentes, determina-se a formação de uma futura sociedade.

Inicialmente, é importante considerar sob qual perspectiva enuncia-se aqui o termo “gênero”. Para Louro, no seu livro “Gênero, sexualidade e educação” (1997), o gênero parte é constituinte da identidade de sujeitos. Considerando os estudos culturais, sujeitos apresentam identidades plurais, múltiplas, que se transformam e não são fixas ou permanentes, podendo mesmo ser contraditórias. Admite-se, nessa perspectiva, que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros. Sendo assim, a igreja, a justiça, o governo, a política e as práticas educativas são atravessados pelos gêneros, sendo espaços “genereficados”, uma vez que produzem e engendram-se a partir das relações de gênero, classe, etnia e outras. O currículo, nesta perspectiva, também acaba sendo perpassado por uma concepção de gênero. Os estudos que tratam da relação entre educação e gênero, criticam os papéis sociais impostos de acordo com as diferenças biológicas, conforme explicita Louro (1997, p. 21):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar- a desigualdade social.

No espaço da escola, segundo Louro (1997), são definidos papéis sociais a partir das diferenças, mas, também, são produzidas diferenças.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas.

Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61).

Discute-se, na educação infantil, o problema da produção de diferenças. Segundo Felipe (2011), a escola constitui-se como um dos lugares onde se aprende quais são os comportamentos esperados para meninos e meninas. Ou seja, a escola alimenta expectativas diferentes para meninos e meninas. Por isso, meninos que brincam de boneca, ou meninas que demonstram comportamento extremamente ativo, são muitas vezes vistos como problemas a serem resolvidos.

(...) No entanto, as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico. São essas expectativas que chamamos de relações de gênero. Ou seja, o conceito de gênero surgiu para se contrapor à ideia de essência, tentando mostrar que tanto o jeito de ser homem ou mulher quanto os comportamentos esperados para ambos são construídos histórica e socialmente (...) (FELIPE, 2011, p. 65).

Para a autora, é importante que a escola busque diluir as barreiras rígidas em relação ao que se considera apropriado para meninos e meninas, a fim de que diferenças não se tornem desigualdades, vindo a ferir direitos fundamentais.

Louro (1997) assevera que o currículo não apenas se pauta em concepções de sociedade, como, também, forma sujeitos para determinada sociedade. Por um lado, o currículo é determinado, porém não é determinante, pois só se efetivará no encontro entre o discurso e a prática. Por outro lado, é importante que o currículo não reproduza sexismo e racismo, de onde advém a importância do cuidado com a linguagem.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64).

De nada adianta o trabalho do conteúdo apenas para cumprir com o planejamento, se não houver o convencimento da necessidade do trabalho numa perspectiva para além da reprodução do sexismo e do racismo. Preconceitos e concepções estarão estampados em expressões, linguagem e em nossas práticas.

Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 65).

Abordar a questão do gênero é importante para que diferenças não sejam usadas para violar direitos fundamentais de indivíduos. Porém, é preciso considerar, ainda, o problema da opressão vivida por mulheres e pessoas negras, principalmente as mulheres negras, e as lutas pela superação. Em abordagem pedagógica emancipatória, considera-se que não se pode discutir apenas gênero, sem considerar raça e classe. A relação entre gênero, raça e classe é o que permite o aprofundamento do debate e, diante disso, é importante questionar: a discussão sobre cultura e história do povo africano e afrodescendente, nas propostas curriculares para formação docente no Estado do Paraná, estabelecem relações com o racismo e a opressão da mulher negra?

No livro “Mulheres, raça e classe”, Ângela Davis traz esta discussão. Segundo Abbate (2021), Ângela Yvonne Davis nasceu em 1944, no Alabama, Estados Unidos, em contexto de forte segregação racial. Apesar das condições financeiras desfavoráveis, Davis pôde estudar na Europa durante parte da juventude, regressando a seu país em 1968, onde passou a lecionar filosofia na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Militou no Comitê estudantil contra a guerra do Vietnam, no Partido Comunista e nos Panteras Negras. Inicialmente, a principal atividade do grupo Panteras Negras era a formação de patrulhas de autodefesa para vigiar o comportamento abusivo das forças de segurança contra a população negra. Em seguida, passou a se concentrar na criação de programas sociais para a própria comunidade. A filiação de Davis ao partido comunista serviu como mote para sua expulsão da universidade onde lecionava. Quando militou pela melhoria das condições no sistema penitenciário e pela liberdade de prisioneiros negros, Davis foi presa pelo FBI. Foi acusada de ter comprado uma arma usada para fazer um juiz de refém no tribunal, em protesto impetrado pelo irmão de um negro condenado injustamente à pena de morte. Ao ser solta, em 1973, após vários protestos no mundo todo contra sua prisão, tornou-se grande expoente da luta comunista, antirracista e feminista.

No livro “Mulheres, raça e classe”, Davis desnuda o racismo do movimento feminista sufragista, mostrando que as lutas das mulheres brancas de classe média excluía a exploração sofrida pela mulher negra, oprimida por classe e raça. Davis mostra que, na escravidão, as mulheres negras eram geralmente vistas como desprovidas de gênero, mas eram oprimidas devido à condição racial e por pertencerem à classe social desfavorecida.

O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero. Nas palavras de um acadêmico, “a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa”. A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias (DAVIS, 2016, p. 24).

Historicamente, mesmo entre as mulheres trabalhadoras, a situação das mulheres negras foi mais opressiva do que das mulheres brancas.

Com frequência, racismo e sexismo convergem – e a condição das mulheres brancas trabalhadoras não raro é associada à situação opressiva das mulheres de minorias étnicas. Por isso, os salários pagos às trabalhadoras domésticas brancas sempre foram fixados pelo critério racista usado para calcular a remuneração das serviçais negras. As imigrantes que eram obrigadas a aceitar o emprego doméstico ganhavam pouco mais do que suas companheiras negras. Em relação às possibilidades salariais, elas estavam, de longe, muito mais próximas de suas irmãs negras do que de seus irmãos brancos que trabalhavam para sobreviver (DAVIS, 2016, p. 102).

Os apontamentos trazidos por Angela Davis são condizentes com a realidade atual no Brasil, onde o racismo e o sexismo ainda imperam. Segundo a Associação Brasileira de Pesquisadore(as) negros(as) (ABPN), em matéria publicada no dia 26 de abril de 2021, as mulheres negras estão na base das desigualdades de renda no Brasil:

A pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 13 de novembro de 2019, demonstra que as mulheres negras continuam na base da desigualdade de renda no Brasil. No ano passado, elas

receberam, em média, menos da metade dos salários dos homens brancos (44,4%), que ocupam o topo da escala de remuneração no país (ABPN, 2021).

Entretanto, para Davis (2016), a luta contra o racismo e o sexismo não pode se dar de modo distanciado da crítica ao capitalismo e à luta pela sua superação. As trabalhadoras têm um papel importante na luta pelo socialismo e contra o capitalismo monopolista porque são as mais submetidas ao trabalho doméstico, que, por não gerar lucro, não é remunerado e é considerado como responsabilidade privada.

Os únicos passos significativos na direção da eliminação da escravidão doméstica foram dados, de fato, pelos países socialistas atuais. As trabalhadoras, portanto, têm um interesse vital e particular na luta pelo socialismo. Além disso, no capitalismo, as campanhas por empregos em base de igualdade com os homens, combinadas com movimentos pela criação de instituições como creches subsidiadas pelo poder público, contêm um potencial revolucionário explosivo. Essa estratégia coloca em dúvida a validade do capitalismo monopolista e deve, em última análise, apontar na direção do socialismo (DAVIS, 2016, p. 254-255).

Para Davis, a mulher negra tem importância estratégica na superação do capitalismo. Porém, nem todo movimento feminista ou antirracista luta pela superação do capitalismo. Por exemplo, o feminismo liberal, segundo Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), é restrito à busca pela quebra do “telhado de vidro” que impede as mulheres de ascenderem na pirâmide social, recusando as restrições socioeconômicas que o mercado impõe a determinado grupo. O feminismo liberal é elitista, individualista e insensível à classe e à etnia,

Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) defendem que a opressão sexual e o racismo só podem ser superados com o fim do capitalismo e da diferença existente entre a parcela de 1% que concentra mais riquezas do que 99% da população. O feminismo, para as autoras, precisa ser constituído na união dos 99%:

O feminismo para os 99% não opera isolado de outros movimentos de resistência e rebelião. Não nos isolamos de batalhas contra a mudança climática ou a exploração no local de trabalho; não somos indiferentes às lutas contra o racismo institucional e a expropriação. Essas lutas são *nossas* lutas, parte integrante do desmantelamento do capitalismo, sem as quais não pode haver o fim da opressão sexual e de gênero (ARRUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019, p. 93).

Portanto, no que diz respeito à abordagem das questões relacionadas à raça, classe e gênero, as possibilidades são inúmeras, porém, podem ser divididas em dois grupos. Por um lado, podem buscar a superação da sociedade capitalista, que divide a população por meio do racismo e do machismo e utiliza as diferenças para gerar desunião entre a classe trabalhadora e explorar mais certos grupos, especialmente a mulher negra. Por outro, podem apenas buscar a superação do racismo e do machismo, sem alteração das estruturas sociais. Com base nestas considerações foi feita a análise das propostas curriculares para os cursos de formação docente de nível médio do Paraná.

2. ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DE NÍVEL MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ

Desde 2003 o aparato legal obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-descendente na educação básica. Em 2018 a educação básica foi fortemente modificada pela aprovação da BNCC, principal-

mente o ensino médio, devido à lei que implantou o novo ensino médio. Assim, visando verificar as permanências e diferenças na discussão sobre gênero, raça e classe, optou-se por analisar as propostas curriculares para formação docente em nível médio do Paraná.

2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE 2014

A proposta curricular para os cursos de formação docente em nível médio de 2014, intitulada “Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal”. (SEED/PR, 2014), integra as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013) que traz a base curricular nacional comum, com componentes específicos para o Curso de Formação Docente. A discussão da questão de gênero faz parte das disciplinas específicas da formação docente:

As dezoito disciplinas Específicas do Curso, contribuem para a formação da atividade docente que, de acordo com a Resolução 02/99 CEB/CNE, em seu artigo 1º, inciso III visam “desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem (SEED, PR, 2014, p. 12).

No referido documento (SEED, PR, 2014), da Base Nacional Comum fazem parte as disciplinas de arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, química e sociologia. Da parte diversificada faz parte uma língua estrangeira moderna. A formação específica conta com as seguintes disciplinas: concepções norteadoras da educação especial, fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, fundamentos históricos da educação, fundamentos históricos e políticos da educação infantil, fundamentos psicológicos da educação, LIBRAS, literatura infantil, metodologia da alfabetização, metodologia do ensino de arte, metodologia do ensino de ciências, metodologia do ensino de educação física, metodologia do ensino de geografia, metodologia do ensino de história, metodologia do ensino de matemática, metodologia do ensino de língua portuguesa, organização do trabalho pedagógico, prática de formação, trabalho pedagógico na educação infantil. A seguir, segue a tabela sistematizando as inserções da discussão de gênero e raça nas disciplinas.

Percebe-se, no currículo de 2014, que nenhum conteúdo básico trata das questões relacionadas às relações entre mulheres, raça e classe. O currículo resume-se ao respeito às diferenças e ao ensino de aspectos da história e da cultura, inseridos nas disciplinas específicas do curso.

Tabela 1: Discussão sobre gênero e raça nas “orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal” (SEED/PR, 2014):

Disciplina	Abordagem teórico metodológica	Conteúdos básicos	Crítérios de avaliação
Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação	Trabalho como princípio educativo, fundamentando-se teoricamente em Saviani. O conteúdo estruturante que trabalha com gênero e raça é intitulado de “Diversidade cultural e a escola como espaço sociocultural”.	Gênero e educação Desigualdades de acesso à educação. Cultura africana, afro-brasileira e indígena.	“Compreende e respeita a diversidade cultural de gênero, classe, etnia e religião no espaço socioeducativo” (SEED/PR, 2014, p. 20).
Literatura infantil	Trabalho pedagógico dialético e interdisciplinar, abordando obras infantis de diferentes gêneros literários.	Contos africanos e indígenas.	“Reconhece a importância dos contos indígenas e africanos no contexto da diversidade cultural”. (SEED/PR, 2014, p. 38)
Metodologia do ensino de história	Método dialético, permeado por dois principais conteúdos estruturantes: 1) Contextualização histórico-social do ensino de história e tendências pedagógicas; 2) Espaço e tempo existentes nas relações de trabalho, poder e cultura.	História e cultura negra nas escolas.	Conhece a lei que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira e a importância da cultura negra na sociedade brasileira.
Total de temáticas:	3		

Fonte: sistematização da autora a partir de SEED/PR, 2014.

2.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE 2022

No ano de 2022, diante da reforma do ensino médio, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR, 2022) lançou nova proposta curricular, intitulada: “Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”. (SEED/PR, 2022). Segundo o documento, que traz a proposta pedagógica alinhada com o novo ensino médio e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, o curso permanecerá tendo três anos de duração e manterá as mesmas disciplinas existentes até então, conforme a proposta pedagógica de 2014:

Aliás, o novo é o que ladrilha o caminhar dos docentes e estudantes para essa Proposta Pedagógica Curricular. Considerando que, com o novo Ensino Médio, o curso de Formação

de Docentes, na modalidade Normal, em nível Médio, constituirá um dos cursos do 5º Itinerário Formativo – Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com oferta em três anos, terá a mesma carga horária de Prática de Formação (800 horas) e praticamente as mesmas disciplinas, sendo que para quatro delas houve um processo de fusão, tornando-se: Metodologia do Ensino de História e Geografia e Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação Infantil.

Contudo, outras disciplinas abrilhantaram a nova proposta, por indicação do grupo de trabalho citado no início deste texto, são elas: Psicomotricidade, Habilidades Socioemocionais, Tecnologias Educacionais e Metodologias Ativas. Além destas, outras disciplinas serão comuns a todos os estudantes dos diferentes Itinerários Formativos: Projeto de Vida e Educação Financeira. Da mesma forma, as disciplinas da Formação Geral Básica, que terão carga horária comum tanto para o Itinerário da Educação Profissional quanto para os outros (SEED/PR, 2022, p. 9-10).

Embora o documento afirme que as disciplinas permanecem as mesmas, o que se percebe é uma fusão. Na BNCC as disciplinas tornam-se componentes curriculares, divididos em quatro áreas:

1. Linguagens e suas tecnologias: arte, educação física, língua inglesa, língua portuguesa;
2. Ciências humanas e sociais aplicadas: filosofia, geografia, história, sociologia;
3. Matemática e suas tecnologias: matemática;
4. Ciências da natureza e suas tecnologias.

A BNCC apresenta uma inovação no modo de organizar o currículo, pois dá ênfase a habilidades e competências. A cada habilidade corresponde o objeto de conhecimento e o conteúdo. A habilidade é antecedida de um código, com os seguintes quatro elementos:

1. Etapa da Educação Básica, sendo EI para Educação Infantil, EF para Ensino Fundamental e EM para Ensino Médio;
2. Ano em que a habilidade deve ser trabalhada;
3. Iniciais da área, por exemplo: LGG para linguagens;
4. Número da sequência que a habilidade ocupa na BNCC.

Assim, por exemplo, o código (EM13LGG101), indica que se trata de uma habilidade para o Ensino Médio, a ser trabalhada nos primeiros e terceiros anos, na área de linguagens, sendo a centésima primeira da BNCC. Neste trabalho, a sistematização da discussão de gênero e raça foi feita apenas apontando o conteúdo a ser trabalhado.

Percebe-se que o currículo para formação de docentes em nível médio de 2022, amplamente fundamentado na BNCC, traz mais discussão sobre raça e gênero do que o currículo de 2014, chegando a tratar, também, do problema da violência contra a mulher. No entanto, ambas as propostas pedagógicas são centradas nos aspectos históricos e formais e não incluem a relação entre gênero, raça e classe, perspectiva do feminismo negro. Raça e gênero são tratados de modo separado e as restrições socioeconômicas não são enfatizadas, dando-se prioridade à crítica ao preconceito e ao histórico de escravidão.

Tabela 2: Discussão sobre gênero e raça na proposta pedagógica curricular curso: formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio (SEED/PR, 2022):

Área do Conhecimento	Conteúdo
Linguagens	Preconceitos (étnico-raciais, religião, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros).
Linguagens	Influência dos marcadores culturais (classe, gênero, idade, origem cultural, etc.) nas oportunidades e formas de experimentar práticas corporais.
Linguagens	Práticas corporais, como jogos, artes e danças, e questões sociais, como Direitos Humanos, gênero, etnia, desigualdade social, deficiência.
Ciências Humanas	Pobreza e fome no mundo; formação do povo brasileiro; diversidades culturais; desigualdade étnica e de gênero.
Ciências Humanas	Violências e violações no Brasil: étnico-racial, de gênero, homofóbica, prisional, religiosa, etc.
Ciências Humanas	Gênero na antropologia; desigualdade de gênero no Brasil; preconceitos raciais, de origem, identidade e orientação no mercado de trabalho.
Linguagens	Arte africana, dentre artes de outros povos.
Linguagens	Práticas corporais (jogos, danças e lutas), africanas, afro-brasileiras e povos originários do Brasil.
Língua Portuguesa	Literatura africana
Ciências Humanas	Filosofia nos países africanos e latino-americanos.
Ciências Humanas	Grandes civilizações do mundo contemporâneo, incluindo a africana.
Ciências Humanas	Diferentes culturas africanas
Ciências Humanas	Formação histórica sociocultural do Brasil, incluindo africanos escravizados e imigrantes livres e revoltas escravas.
Ciências Humanas	Relações de trabalho e resistência, inclusive o trabalho escravo africano no Brasil, a conquista de direitos pelas mulheres trabalhadoras, dentre outros.
Ciências Humanas	Questões étnico-raciais no Brasil e no mundo, incluindo: escravidão africana e racismo estrutural no Brasil; mito da democracia racial no Brasil; trajetória abolicionista e resistência negra no Brasil; quilombos e quilombolas e suas formas de resistência organizada no Brasil; reflexos no Brasil do movimento negro nos Estados Unidos pelos direitos civis; racismo e desigualdade social no Brasil; criminalização do racismo na legislação e políticas afirmativas no Brasil.
Ciências Humanas	Lei de Terras de 1850; os recém-libertos após a abolição da escravidão no Brasil.
Ciências Humanas	Movimento feminista, movimento LGBTQIA+
Ciências Humanas	Espaço, territorialidade e violências, incluindo a violência contra a mulher e a homofobia e a violência.
Ciências Humanas	Patriarcado e violência contra a mulher
Total de temáticas:	19

Fonte: sistematização da autora a partir de SEED/PR, 2022.

As propostas curriculares analisadas tratam da questão de gênero e raça de modo compartimentado e individualista. Neste sentido, Silva (2018), critica a BNCC por ser um currículo que, ao elencar competência a serem desenvolvidas, acaba por assumir um discurso prescritivo, e, portanto, autoritário. A enunciação da diversidade entra em contradição com a padronização estabelecida por meio da pedagogia das competências, que já vem se estabelecendo na educação brasileira desde a década de 1990:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e

integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

Segundo Koespel, Garcia e Czernisz (2020), a reforma do ensino médio, ancorada na BNCC, pauta-se em uma concepção praticista e presentista, que minimiza os conteúdos educacionais para certa parcela da população, abarcando no ensino apenas aqueles conhecimentos considerados socialmente úteis na sociedade neoliberal. A reforma padroniza o currículo, por um lado e, por outro, responsabiliza jovens pelas suas escolhas em relação ao itinerário formativo e por meio do componente “Projeto de Vida”. A BNCC vai ao encontro de interesses de segmentos empresariais, que lucram com a venda de materiais didáticos padronizados voltados à preparação para avaliações de larga escala nacionais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode afirmar que há discussões sobre gênero e opressão da mulher negra nos currículos analisados. Embora a proposta de 2022 seja mais abrangente do que a de 2014, ainda apresenta a opressão das mulheres e das pessoas negras de modo compartimentado, sem a perspectiva da classe e luta pelo socialismo. Ainda, na proposta de 2022, o racismo e as violações de direitos humanos motivadas por homofobia, questões étnico-raciais e ligadas ao gênero, são compreendidos como problemas que podem ser resolvidas mediante o desenvolvimento de habilidades de respeito e superação de preconceitos.

O histórico da escravidão é apresentado como um dos fatores geradores do racismo, porém não objetivo de aprendizagem que motive a reflexão sobre as causas sociais das desigualdades sociais, engendradas pela sociedade capitalista. Assim, pode-se afirmar que a relação entre mulher, raça e classe, discussão importante fomentada por Angela Davis, passa ao largo das propostas curriculares de formação docente em nível médio do Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

- ABBATE, Florencia. **Biblioteca Feminista**. Vidas, Luchas y obras. Desde 1789 hasta hoy. Buenos Aires: Planeta, 2021.
- ARRUZZA, Cíntia. BHATTACHARYA, Tithi, FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**. Um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORE(S) NEGROS(AS) (ABPN). **Você sabia que mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil?** Disponível em: < <https://www.abpn.org.br/post/voc%C3%AA-sabia-que-mulheres-negras-recebem-menos-da-metade-do-sal%C3%A1rio-dos-homens-brancos-no-brasil>> Acesso em: 01 de abr. de 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2> Acesso em: 01 de abr. de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 de abr. de 2022.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira

e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 01 de abr. de 2022.

DAVIS, Ângela. **Mulheres**, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 61-67.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e CCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 36, p. 01-14, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 01 de abr. de 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade**. 2ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ - SEED/PR. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, em nível médio, na modalidade normal. Curitiba, PR, 2014.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ - SEED/PR. **Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais**, na modalidade normal, em nível médio. Curitiba, PR, 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, p. 01-15, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 01 de abr. de 2022.



Comunicação através da Contação de História: Leituras e Releituras da Lenda das Cataratas

Communication through Storytelling: Readings and Rereadings of the Legend of Iguazu Falls

Lavínia Raquel Martins de Martins

Professora do Curso de Hotelaria da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Foz do Iguaçu. Mestre em Turismo e Hotelaria (UNIVALI). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9827-7553>

lavinia.raquel@gmail.com

Palavras-chave

Lenda das Cataratas
Lenda Foz do Iguaçu
Lenda Naipi e Tarobá

Keywords

Legend of the Falls
Legend of Foz do Iguaçu
Legend of Naipi and Tarobá

Resumo:

O presente artigo realiza um levantamento bibliográfico sobre as leituras e releituras da Lenda das Cataratas, observa-se os gêneros discursivos, empregados nos diversos momentos, nos quais aparecem esses relatos da mesma lenda. Apresenta-se a escrita inicial de Silveira Netto (1936), a releitura de Hardy Guedes (1997) e a atual versão apresentada pela prefeitura do município de Foz do Iguaçu, pelo Grupo Cataratas S.A. e hotéis da cidade (2014). Este estudo tem por objetivo registrar a Lenda das Cataratas como um gênero textual, identificando e descrevendo seu desenvolvimento cultural. Aborda-se a evolução desenvolvida por meio da lenda, levando-se em consideração os momentos históricos de sua reescrita e como foi obtida a atual versão. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, através da análise de discurso. Ao realizar a análise da lenda, fez-se notória a necessidade de uma releitura com a capacidade crítica. Diante da constatação de tal necessidade, solicita-se aos poetas e escritores da região, esse novo olhar com julgamentos de valor, uma nova abordagem capaz de expressar não somente uma lenda, mas uma forma de ensino e aprendizado a nossas crianças e sociedade em geral.

Abstract:

This article carries out a bibliographic survey on the readings and re-readings of the Legend of the Cataratas, observing the discursive genres, used in the different moments, in which these reports of the same legend appear. The initial writing by Silveira Netto (1936), the re-reading by Hardy Guedes (1997) and the current version presented by the city hall of the municipality of Foz do Iguaçu, by Grupo Cataratas S.A. and hotels in the city (2014) are presented. This study aims to record the Legend of the Falls as a textual genre, identifying and describing its cultural development. The evolution developed through the legend is discussed, taking into account the historical moments of its rewriting and how the current version was obtained. This is descriptive research, with a qualitative approach, through discourse analysis. When analyzing the legend, the need for a re-reading with critical capacity became clear. Faced with the realization of such a need, poets and writers in the region are asked to take this new look with value judgments, a new approach capable of expressing not only a legend, but a form of teaching and learning for our children and society in general.

Artigo recebido em: 20.06.2023.

Aprovado para publicação em:
08.08.2023.

INTRODUÇÃO

As histórias, contos, lendas e mitos são formas discursivas com capacidade de expor as diferentes culturas de uma população. Ao colocarmos em discussão tal situação, é preciso levar em consideração vários fato-

res como a diversidade da condição humana em sua história, suas realidades culturais desenvolvidas ao longo do tempo.

Este artigo tem como objetivo registrar a Lenda das Cataratas como um gênero textual, o qual circula na região oeste do Paraná, assim como sua evolução com o decorrer do tempo e a possibilidade de contribuição para o fortalecimento da cultura e da identidade local. E identificar e descrever o desenvolvimento cultural da Lenda das Cataratas analisando suas concepções com base nos conhecimentos da disciplina de Diálogos Estéticos e Multiculturais do doutorado no Programa de Pós-graduação Sociedade Cultura e Fronteiras em Foz do Iguaçu.

Ao se tratar de uma lenda indígena é fundamental para entender a cultura indígena. Isso inclui considerar o ambiente geográfico em que vivem, as influências históricas, as políticas governamentais, as mudanças sociais e desaceleradas, bem como os desafios contemporâneos enfrentados pelas comunidades indígenas. E isso permite compreender as diferentes perspectivas e os efeitos desses fatores no modo de vida indígena. No entanto, darei mais importância a discussão sobre a Lenda das Cataratas.

Uma lenda é uma narrativa tradicional que faz parte da cultura de um povo ou comunidade. Ela é transmitida oralmente de geração em geração, preservando-se ao longo do tempo. As lendas geralmente apresentam elementos fantásticos ou sobrenaturais, misturados com fatos históricos ou locais, e são contadas para explicar fenômenos naturais, eventos históricos, a origem de lugares ou características geográficas, ou transmitir ensinamentos morais.

Conforme Brasil (2011), a lenda é considerada um tipo de gênero textual, como as diversidades de textos que encontramos em múltiplos ambientes de discurso na sociedade; esses gêneros podem ser considerados como instrumentos que possibilitam a comunicação e a geração de conhecimento. Conceituando que

A lenda é uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos. São repassadas oralmente de geração a geração e sofrem alterações à medida que vão sendo contadas. As mesmas misturam fatos reais com irreais, fornecem explicações plausíveis, e até certo ponto aceitáveis, para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais (BRASIL, 2011, p. 2).

A Lenda das Cataratas aqui exposta são narrativas tradicionais transmitidas oralmente nas culturas indígenas da região. E as lendas são histórias que explicam fenômenos naturais, ensinamentos morais, a origem do mundo, entre outros aspectos. As lendas são uma parte importante da tradição oral indígena e de diversas culturas e desempenham um papel na transmissão de conhecimentos e valores de geração em geração.

A lenda, como arte literária, começa a ter importância no fim do século XX, sendo vista como ferramenta de estudo. Seu progresso partiu dos contos, mitos e tradições, gêneros que possuem a oralidade como base de propagação, a partir de textos escritos assumiu a forma de arte literária, como aqui exposto.

Conforme Bakhtin e Voloshinov (1976), o propósito de estudo da arte numa forma de comunicação

(...) é tentar alcançar um entendimento do enunciado poético, como uma forma desta comunicação estética especial, verbalmente implementada. Mas para fazer isso nós precisamos antes analisar em detalhes certos aspectos dos enunciados verbais fora do campo da arte – enunciados da fala da vida e das ações cotidianas, porque em tal fala já estão embutidas as bases, as potencialidades da forma artística. Além disso, a essência social do discurso verbal aparece aqui num relevo mais preciso e a conexão entre um enunciado e o meio social circundante presta-se mais facilmente à análise (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 6).

Este trabalho traz a reflexão, de forma cronológica, da Lenda das Cataratas, das formas de reprodução da mesma história, numa análise baseada em Bakhtin e Voloschinov, sobre a interpretação dos fatos imaginários, dentro de seu conteúdo, estilo, estrutura, e na importância de preservar a história e realçar o folclore da região. Assim, a história da lenda das Cataratas, os personagens corajosos e a misteriosa região das cataratas se completaram perpetuando a rica tradição oral da comunidade e de seu cotidiano, transmitida ao longo dos tempos para as futuras gerações, perpetuando a magia e o encanto dessa incrível narrativa. As lendas têm um papel importante na preservação da identidade cultural de um povo, transmitindo seus valores, crenças e conhecimentos ancestrais. Elas também podem fornecer compreensão sobre a história e os costumes de uma determinada comunidade, bem como sobre sua relação com o mundo natural e sobrenatural.

METODOLOGIA

O artigo se apresenta como um estudo descritivo, visando o conhecimento em relação ao tema proposto. Triviños (1987) diz que a pesquisa descritiva vem a descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Aqui, a realidade que se pretende descrever é a contação da Lenda das Cataratas como gênero textual e sua percepção como arte literária no tempo e espaço.

Também é realizada uma análise do discurso, pois conforme Orlandi (2020, p. 26) “a análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”. O autor, ainda no mesmo estudo, expõe que se entende o discurso como “todo dizer é ideologicamente marcado” (ORLANDI, 2020, p. 38), pois em estudos qualitativo no meio educacional há de ter a preocupação tanto nos aspectos descritivos quanto nos interpretativos.

Ao fazer a pesquisa, se buscou na *internet* as várias narrativas sobre a Lenda das Cataratas, foram encontradas mais de 10 histórias diferentes, no entanto, apenas as histórias completas e com o nome de Lenda das Cataratas foram levadas em consideração. Com o intuito de registrar os vários resultados da busca, elenco os outros relatos escritos com base na Lenda das Cataratas que apresentam diferentes títulos: Garganta do Diabo, A lenda das Sete Quedas do Paraná, a história de Tarobá e Naipi, entre outras, todas versões apresentaram alterações da Lenda das Cataratas, por esse motivo não foram utilizadas nesta pesquisa.

AS LENDAS

No oeste do Paraná, a Lenda das Cataratas vem circulando como uma versão mitológica de explicação ao surgimento das quedas das Cataratas do Iguaçu, remete aos indígenas que viveram nessa região e suas narrativas na relação com o sobrenatural.

Como uma versão mitológica são narrativas sagradas que também fazem parte das tradições indígenas. Eles explicam a origem do universo, a criação do mundo, a relação entre os seres humanos e os seres sobrenaturais, entre outros aspectos místicos. Os mitos têm uma dimensão espiritual e são considerados fundamentais para compreender as crenças indígenas.

As lendas são histórias que se situam em um passado distante, muitas vezes envolvendo personagens heróicos, míticos ou mágicos. Elas podem retratar eventos extraordinários, como encontros com criaturas sobrenaturais, batalhas épicas, transformações ou aventuras extraordinárias. Uma das características das lendas é que elas se adaptam e se modificam ao longo do tempo e conforme são contadas por diferentes narradores. Isso faz com que existam variações e versões diferentes de uma mesma lenda, mas todas compartilham uma

base comum. É importante respeitar as lendas e valorizar sua importância cultural, reconhecendo o papel que desempenham na transmissão de saberes e na preservação da memória coletiva de um povo.

Apresentando a atual versão contadas pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu (2020), pelo Grupo Cataratas do Iguaçu (2019) e vários hotéis da cidade:

A Lenda das Cataratas

Muitas lendas indígenas contam a formação do maior conjunto de quedas d'água do planeta. Uma delas diz que os índios caingangues, que habitavam as margens do Rio Iguaçu, acreditavam que o mundo era governado por M'Boy, o deus serpente, filho de Tupã. O cacique da tribo, Ignobi, tinha uma bela filha chamada Naipi. Por causa de sua beleza, Naipi seria consagrada ao deus M'Boy, passando a viver somente para seu culto. Havia, no entanto, entre os caingangues um jovem guerreiro chamado Tarobá, que se apaixonou por Naipi. No dia em que foi anunciada a festa de consagração da bela índia, quando o cacique e o pajé bebiam cauim (bebida feita de milho fermentado) e os guerreiros dançavam, Tarobá fugiu com Naipi em uma canoa, que seguiu rio abaixo, arrastada pela correnteza. M'Boy ficou furioso quando soube da fuga e penetrou nas entranhas da terra. Retorcendo seu corpo, produziu uma enorme fenda que formou uma catarata gigantesca. Envolvidos pelas águas, os fugitivos foram tragados pela imensa cachoeira. Naipi foi transformada em rocha logo abaixo da cachoeira, fustigada pelas águas revoltas. Tarobá foi convertido em uma palmeira, situada à beira do abismo. Debaixo dessa palmeira existe uma gruta, de onde o monstro vingativo vigia eternamente suas vítimas (PMFI, 2020).

Esta versão se apresenta como um resumo das histórias que aparecem na *internet*, bem como das que são contadas por moradores da região. Além-fronteiras, a narrativa aparece também no país vizinho, a Argentina. Dessa forma, encontra-se no Parque das Cataratas da Argentina a reprodução em espanhol da mesma história, por isso existe a oficialização da lenda neste mesmo formato em ambos os países.

A segunda versão é a escrita por Hardy Guedes em 1997. O governo do Estado do Paraná oficializou a segunda versão ao incluí-la como lenda e literatura utilizadas de forma didática nas escolas do Estado.

Naipi e Tarobá – a Lenda das Cataratas do Iguaçu

O Iguaçu pertencia a M'Boi. Por isso, até hoje, as águas desse rio serpenteiam imitando os seus movimentos. Porque M'Boi é M'Boitatá, o deus-serpente e o Iguaçu é, também, uma enorme serpente que vai se arrastando pelo chão do Paraná.

Aonde M'Boi ia, o Iguaçu o acompanhava. É por isso que quase todos os rios desaguam no mar, mas o rio-serpente, não. Ele nasce pertinho do Atlântico, no Planalto de Curitiba. Bastaria se lançar Serra do Mar abaixo e sem dificuldades levaria as suas águas para o Oceano. Mas o Iguaçu é um rio avesso e tem destino contrário aos demais. O traçado do Iguaçu foi escolha de M'Boi e ele quis correr para o interior.

O deus-serpente desejava chegar em outro mar: o de Xaraés. Era assim que as tribos antigas chamavam o Pantanal do Mato Grosso.

E foi abrindo o seu caminho, rasgando chão, arrancando mata, alagando baixada.

O Iguaçu tinha muito peixe e o índio Caingangue muita fome. Índio queria peixe, mas peixe pertencia a M'Boi que era dono do rio. Índio ia pescar, canoa virava. Perdia peixe, perdia vida. Caingangue resolveu fazer trato com deus-serpente. M'Boi deixava índio pescar. Índio dava cunhã para M'Boi. Todo ano, uma cunhã.

Cunhã era moça bonita. Bonita como Naipi, a mais linda de toda tribo Caingangue.

Muitos queriam se casar com Naipi. Eram tantos, que os Caingangues prepararam uma enorme festa. Nela, os bravos guerreiros, com o corpo pintado com as cores da alegria, disputaram o amor de Naipi. E começaram as lutas e os risos e os cantos. Tarobá, um jovem forte e belo foi o vencedor.

M'Boi ouviu o barulho da festa e quis saber o que estava acontecendo. M'Boi viu Naipi e pediu a moça pra ele. Mas Tarobá havia vencido as lutas. Naipi era de Tarobá. Tarobá não quis dar Naipi para o deus-serpente. M'Boi desfez trato com índio. Voltou a espantar peixe.

Voltou a virar a canoa. Voltou a matar índio. Índio não tinha mais peixe. Índio voltou a sentir fome.

Os Caingangues se reuniram. Ofereceram outras moças a M'Boi. M'Boi não aceitou. Ofereceram outras moças a Tarobá. Tarobá também não aceitou. Lutara por Naipi. Vencera por Naipi. Naipi era de Tarobá.

A fome aumentou. Os Caingangues decidiram roubar Naipi de Tarobá para entregar a M'boi. A moça foi levada para a beira do Iguaçu. Índio gritou chamando M'Boi. M'Boi veio depressa. Tarobá ouviu algazarra. Veio depressa também.

Tarobá chegou primeiro. Pegou Naipi. Fugiu mata adentro. M'Boi correu atrás, rasgando chão, derrubando mata, alagando baixada. Tarobá era guerreiro forte. Tarobá era muito ligeiro. Tarobá era muito esperto. M'Boi é deus serpente. É ligeiro e manhoso também. Por onde Tarobá corria com Naipi, M'Boi fechava caminho com as águas do Iguaçu, serpenteando pra lá e pra cá. Tarobá, sem saída, encontrou canoa, remou ligeiro. M'Boi foi atrás. Queria virar canoa. Queria Naipi. Tarobá era bom no remo. Canoa não virava, não. Nem mesmo o deus-serpente podia vencer Tarobá.

Mas o Iguaçu era de M'Boi e fazia o que ele queria. M'Boi viu um grande abismo. Se Naipi não era dele, de Tarobá não seria.

M'Boi mandou o Iguaçu se jogar no precipício. O Iguaçu, obediente, lançou-se imensidão abaixo, arrastando canoa com Tarobá e Naipi.

Tupã viu tudo, mas nada pode fazer. Tupã era deus do trovão. M'Boi era deus-serpente. Dois deuses não lutam entre si. Tupã fez do corpo de Tarobá uma grande pedra, e o deixou lá embaixo, no grande abismo onde ele caiu, e transformou Naipi nas espumas das águas.

Desde então, todos os dias, Naipi, a espuma, procura acariciar o corpo do seu amado Tarobá. E toda vez que eles se encontram, nas águas das Cataratas do Iguaçu, aparece um belo arco-íris.

O castigo do Iguaçu foi acabar ali, juntando-se ao rio Paraná, tendo de correr de volta um grande caminho, em direção do Atlântico.

M'Boi, o deus serpente, foi-se embora para o Mar dos Xaraés e povoou a região de serpentes gigantes, que são as assustadores *sucuris* (GUEDES, 1997).

Observa-se entre uma leitura e outra, que há diferenças entre as histórias escritas, apesar da história da prefeitura ser um resumo da lenda, a história de Guedes tem diferenças que suscitam a curiosidade sobre a origem de tal versão. Em busca de resposta para a ocorrência das divergências entre as narrativas, foi encontrada uma versão original, em uma revista intitulada *Memória de Foz do Iguaçu*, publicada em 1982, a qual reporta que a lenda foi escrita em português por Silveira Neto em 1914.

LENDA DE NAIPIR

O escritor argentino Basaldúa conta, na narração da viagem que fez pelo seu país à grande cachoeira do Iguaçu: Uma noite, enquanto palestrávamos sentados à beira mesmo da catarata da Carobá, que denominam “União Argentino-Brasileira”, um velho índio, Yaru, da peonada que estava ao meu serviço, referiu-nos a lenda de Naipir, tal qual a referiram seus pais, e de geração em geração a conservam em sua tribo.

“Muitas vezes, dizia, tem girado a lua ao redor da terra desde que se deu a catástrofe. Os bosques que cobrem o vale e os desfiladeiros do U-guazu não haviam nascido ainda, embora as grandes árvores da floresta tenham troncos que dez homens não podem abarcar, porque vivem há mais de mil anos arraigados à terra.

Outros bosques maiores que os de agora embelezavam a terra com suas flores e seus frutos quando Naipir nasceu; Naipir, a formosa filha de Mboi o grande pagé, em cujo templo vivia o Deus-Serpente que governava o mundo; como agora governa o Deus-Canhão e o Deus-Ouro a raça dos homens brancos.

Era bela Naipir, e além de ser bela era jovem, e o Deus Serpente a quis para si, para seu culto, e a fez solenemente consagrar e encerrar no templo; como encerram agora os Pagés da tua raça donzelas inocentes para ajuda-las a realizar mistérios da sua religião. Carobá, jovem guerreiro, era chefe da tribo Kainganga e dele se havia enamorado a formosa Naipir, porque Carobá era forte, são e valente, sobre todos os moços dos arredores.

Na noite da consagração da donzela, enquanto o velho pagé e os caciques, no banquete, esvaziavam uma após outra grandes Kaniguás transbordantes de espumoso licor, Carobá raptou a formosa Naipir e fugiu com ela em ligeira piroga arrastada pela rápida corrente das águas.

Quando o Deus Serpente, despertando após larga e sonolenta digestão, viu que a virgem Naipir se havia evadido do templo, e advertido pelo rumor do rio, cujas águas eram golpeadas pela papaya de Carobá – que fugiram por ali a formosa virgem com seu amado, raivoso e sedento de vingança contrai os anéis de seu corpo e o esconde nas entranhas da terra e a superfície fendida subitamente produziu esta terrível catarata.

Naipir foi convertida na insensível rocha que o fogo subterrâneo caldeia sem cessar, como o amor caldeou seu coração enamorado, e desde então as águas correntosas do grande rio banham-lhe o busto para apagar os ardores do seu amor sacrílego.

Carobá, o sedutor, foi convertido em árvore à beira do abismo, perto da piroga inutilizada, e condenado a contemplar a imagem de sua amada, que o vê com olhos de pedra, sem poder beijá-la.

Aquela forma branca, oculta por um céu d'água a olhares profanos, é Naipir que vive, que ouve, que sente, e estremece de desejo, mas que não pode falar.

Esta árvore solitária que vês no centro do rio à beira do abismo, é Carobá, eternamente enamorado da formosa Naipir, a quem manda o perfume de suas flores e murmúrios de amor quando agita a folhagem de sua fronde, mas que nunca poderá chegar ao regaço da bela que o espera.

Sob nossos pés está a entrada da gruta e onde a vingadora serpente espregueia incessantemente as suas duas vítimas, e é por isso que nós rezeamos penetrar na caverna (SILVEIRA NETO, 1995, p. 89-91).

A versão da lenda apresentada, de acordo com as pesquisas, é uma tradução literal feita por Silveira Neto da Lenda escrita por Basaldúa em 1901, lenda contada por um peão indígena da região de Misiones (AR), que estava a serviço de Basaldúa em sua viagem de desbravamento. Para discussões e comparações, após, as leituras e releituras, vê-se a dúvida, qual lenda é a correta?

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 6).

Dessa forma, é de extrema importância analisar aspectos que ultrapassam a simples narrativa de uma lenda. É preciso um olhar atento à história de seus autores e contextos sociais, os quais influenciaram a formação da história com base em suas vivências e características peculiares dos habitantes de cada localidade. Bakhtin e Voloshinov (1976) ainda continuam expondo que esses

juízos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. O discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 6).

Mediante tantos fatores que contribuem com a diversidade da riqueza dos discursos, principalmente àqueles pertencentes à modalidade oral, percebe-se claramente que não há certo ou errado no que tange às releituras, pois cada uma delas representa as peculiaridades pertencentes ao seu território de origem. Observemos a primeira releitura, a versão da prefeitura de Foz do Iguaçu é um resumo da Lenda, mescla dados tanto da releitura de Guedes, como da escrita de Silveira Neto, ainda aparecem dados que remetem às outras duas,

como o nome do pai da Naipi: *Ignobi* (palavra que remete a desprezo), pois na sociedade contemporânea, é inconcebível a ideia de um pai que permite a filha ser ofertada a um Deus, essa figura paterna é repudiada pela sociedade atual, um homem que merece ser desprezado, jamais um ser digno de imitação.

Sob outro viés, existe um item inexistente nas duas releituras da Lenda redigidas por Harry e a tradução de Silveira Neto, ou seja, não há a informação de que existem outras lendas indígenas que contam a formação das Cataratas. Tal fato desperta uma estranheza a qualquer pesquisador mais atento às informações, pois só aparece a Lenda de Naipi e Tarobá, com versões diversas, mas sempre a mesma história tendo como enredo principal a confirmação do amor entre Naipi e Tarobá e o castigo atribuído pela “rebelia” do amor entre os dois. A inexistência do registro referente a outras lendas indígenas torna-se interessante, pois Basaldúa, autor espanhol, o primeiro escritor a registrar a origem da lenda, informa em seu livro, que foi a única história contada pelos indígenas sobre o surgimento das Cataratas, segundo o autor, era a única lenda da região das quedas em 1901, época do relato ouvido pelo espanhol. Contudo, é perfeitamente entendível a visão da prefeitura do município de Foz do Iguaçu em relação à omissão da existência de outras versões da lenda, acredita-se que o objetivo principal dessa atitude seja o despertar da curiosidade para que os moradores e turistas ao lerem ou ouvirem a lenda tenham o interesse pela busca de outras informações e interajam, melhor com o atrativo das Cataratas. Bakhtin e Voloshinov (1976) mostram que

Muito mais freqüentemente, enunciados concretos continuam e desenvolvem ativamente uma situação, esboçam um plano para uma ação futura e organizam esta ação. Mas para nós há um outro aspecto do enunciado concreto que é de especial importância: qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 8).

Percebe-se que a atitude intencional ou não da prefeitura municipal de Foz do Iguaçu em relação à releitura da Lenda das Cataratas gera no visitante e também no leitor uma coparticipação, isto é, observa-se rotineiramente a curiosidade despertada nos turistas pela procura da palmeira, descrita na lenda como a figura do índio Tarobá. Tal referência transforma o turista ou leitor em coparticipante de uma história que reflete o imaginário humano em torno da formação das Cataratas do Iguaçu.

A segunda releitura que apresentamos é a de Hardy Guedes, cantor, compositor, violinista e escritor. Na década de 1990, pesquisou diversas lendas paranaenses e gregas, nas quais fez a tradução das lendas para o entendimento infantil, originando a coleção Lendas Paranaenses no programa da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Curitiba. Em 1997 lançou 10 livros infantis, cinco de lendas gregas e cinco de lendas paranaenses, o autor fez muitas pesquisas sobre o folclore brasileiro para adaptar as lendas indígenas para linguagem infantil. (FL, 1997).

Observa-se na escrita de Guedes, a procura pela justificativa da curiosidade infantil em quase toda a lenda. O serpentear do rio Iguaçu, imagem bem reconhecida pelas crianças hoje em dia, é facilmente notado tanto em fotos como em passeio aéreo pela região. Aproximou o Deus-serpente *M’Boi* de *M’Boitatá* e com a intenção de gerar ainda mais curiosidade às crianças em conhecer um pouco mais do folclore brasileiro. Fez uma explicação fantasiosa sobre a história do rio Iguaçu vir em direção oeste, mas de certa forma complacente com a Lenda. Conseguiu de forma simples e concisa, com a fome (algo fácil de uma criança entender), explicar a devoção dos indígenas para com o Deus *M’Boi*. Faz também, na fuga de Naipi e Tarobá, um trajeto mais verossímil, ao dizer que ambos iniciaram sua fuga pela mata, pois se o Deus era do rio, seria estranho os dois fugirem pelo rio. Apresentou a inveja e egoísmo, ao colocar que se a Naipi não fosse do Deus-serpen-

te, também não seria de Tarobá, ou seja, preferia vê-la morta do que de seu oponente. O que é de estranhar é que Guedes altera o final da história, onde ele coloca Tarobá como rocha, onde nas outras duas lendas apareciam como sendo Naipi. Sabiamente colocou Naipi como a espuma das águas, onde os dois se encontram diretamente e formam um arco-íris desse encontro, algo bonito e infantil, pois uma história infantil não pode ter um final trágico. Colocou um castigo ao rio Iguazu e enviou o Deus-serpente para o Pantanal Mato-grossense, retirando qualquer temor de se visitar as Cataratas.

A releitura da lenda das Cataratas feita por Guedes, trabalhou bem os explicativos e criação do mito, conforme Bakhtin e Voloshinov,

Deve-se notar que a entoação na fala concreta, no todo, é muito mais metafórica do que as palavras usadas. O espírito primitivo de criar mitos parece permanecer vivo nela. A entoação soa como se o mundo que circunda o falante estivesse ainda cheio de forças animadas – ela ameaça e reclama delas, ou adora e acalenta objetos e fenômenos inanimados, enquanto que as metáforas usuais da fala coloquial na maior parte se apagaram e as palavras se tornaram semanticamente magras e prosaicas (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 12).

Guedes se utiliza bem da entoação, em muitos trechos do conto, o leitor sente-se como um personagem pertencente à lenda, como na passagem a seguir: “E toda vez que eles se encontram, nas águas das Cataratas do Iguazu, aparece um belo arco-íris.” Qualquer pessoa que vá até as quedas das águas nas Cataratas, sempre que houver sol, verá a formação de arco-íris na fumaça das águas. No entanto, para o imaginário infantil é a lenda se cumprindo no mundo real.

A figura do contador de histórias desempenha um papel essencial na transmissão da lenda, uma vez que cada instância da entoação carrega significados múltiplos e complexos. Nesse contexto, a entoação não apenas transmite as palavras da história, mas também expressa conexões emocionais e sociais entre o contador, o ouvinte e o próprio enredo da lenda. Segundo Bakhtin e Voloshinov (1976) a entoação assume duas diferenças distintas: a primeira é tratada ao interlocutor, ou seja, à criança que está ouvindo a história; a segunda direção da entoação é dirigida ao próprio objeto do enunciado, que neste caso é o enredo da lenda das Cataratas. Os autores ainda expressam que, o locutor ao entoar e gesticular a história, assume um posicionamento social e ativo com valores específicos na sua sociedade.

Na análise da última releitura da lenda, a escrita por Silveira Neto, em 1936, data aproximada, pois existem relatos de que o autor já expunha a Lenda, desde 1906, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba. A primeira publicação dos escritos que estão em seu livro é datada em 1914, a versão utilizada nesse artigo é do livro publicado em 1995. Manuel de Azevedo da Silveira Neto, nascido em Morretes em 1872, falecido em 1942 aos 70 anos. Poeta paranaense, viajou pela região do extremo oeste do Paraná para conhecer as Quedas do Guairá e os Saltos do Iguazu, ao retornar para a capital do Paraná começou a registrar os caminhos por onde passou. Foi convidado a realizar conferência pública na capital do país, o Rio de Janeiro, para relatar sobre os Saltos do Iguazu, assunto que muito impressionava as elites na época. (SILVEIRA NETO, 1995).

Silveira Neto em seus relatos se apropria de muito dados apresentados pelo escritor Florenzio de Basaldúa (1853-1932), engenheiro e agrimensor, explorou as terras de Misiones (AR) no final do século XIX, escrevendo suas descobertas em 1901, dentre os fatos relatados em seu livro se encontra a Lenda de Naipir e Caroba, que foi traduzida por Silveira Neto.

Inicia o relato informando que as Cataratas tinham nome de Caroba, para os indígenas nativos da região norte de Misiones, Caroba sendo traduzido do guarani para o espanhol e deste para português como: rico,

forte, grande. Na lenda original, aqui analisada, *M'Boi* era o nome do Pajé da tribo indígena e pai de Naipir, o Deus-serpente não tinha nome, algo interessante, pois na evolução da lenda o Deus-serpente passa a se chamar *M'Boi*, uma confluência um tanto natural de acontecer sendo que a tradução da palavra guarani *M'Boi* é serpente, cobra.

Nota-se a entoação dos indígenas em apresentar a submissão ao Deus-Serpente que governava o mundo, surge o questionamento: - Qual mundo? A resposta é: O mundo deles, os nativos, habitantes daquela região. Todavia o mais surpreendente é a comparação que esses indígenas já faziam em relação à submissão do homem branco ao Deus-Canhão: pelo poder de morte, e ao Deus-Ouro: pelo poder de corromper o homem. Na sequência, há outra crítica ao homem branco, quando na lenda, a jovem Naipir é consagrada e encerrada no templo para o Deus-Serpente - nítida comparação crítica - com as freiras em conventos dos homens brancos.

No final da lenda, aparece no castigo dos dois amantes, um fogo subterrâneo que caldeia sem cessar a rocha a quem foi transformada Naipir, vemos a crença de um inferno, consequência distante da catequização dos indígenas da região pelos jesuítas.

Outra notável observação é de que na crença indígena às plantas e rochas, como as águas também, tem sentimentos característicos dos humanos, o contador indígena da história expõe um ambiente natural com sentimentos.

Um fato que causa estranheza quando comparamos as variadas versões da lenda é a divergência apresentada em relação à mudança de nomes dos personagens principais. Qual seria o motivo que levou a comunidade da região da foz do rio Iguaçu, tanto do lado brasileiro, quanto argentino a mudar os nomes dos indígenas? Caroba passou a ser conhecido como Tarobá (esta palavra sem relação guarani) e Naipir para Naipi (esta talvez só por uma tentativa de afastar um caipirês da língua).

Fazendo a análise da Lenda original com a lenda da prefeitura de Foz do Iguaçu, se observa que muito foi suprimido, muitas partes que também não aparecem na lenda contada por Guedes, o que deixou a lenda em si mais pobre. Nesse ínterim, Bakhtin e Voloshinov (1976) escrevem que,

Quando cortamos o enunciado solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “idéia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 13).

É perceptível o fato de que, quando da escrita de Basaldúa (1901), as lutas e guerras por espaços de terras eram uma realidade, na divulgação de Silveira Neto (1910) ainda mais, principalmente para os indígenas que eram dizimados muitas vezes, então o alerta do Deus-canhão e do Deus-ouro, eram naturais no contexto político, econômico e social da época. Para Hardy Guedes (1997), com o decorrer do tempo, a necessidade de alerta não se manifesta da mesma maneira, agora o que assola a população de forma social, econômica e política é a fome, por isso a nova conotação referenciada na lenda. Acredito que, decorridas algumas décadas, essa lenda poderá sofrer novas alterações referenciadas às necessidades vivenciadas pelos seres humanos e ser recontada com novos elementos como poluição dos rios e lagos ou o aquecimento global como os vilões e a serpente tentando libertar o rio de pesticidas. Bakhtin e Voloshinov (1976) dão continuação

A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.

Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles. O discurso verbal é como um “cenário” de um dado evento. Um entendimento viável da significação global do discurso deve reproduzir este evento de relação mútua entre os falantes; deve, por assim dizer, “representá-lo” de novo, com a pessoa que quer compreender assumindo o papel do ouvinte. Mas para representar esse papel, ela precisa compreender distintamente também as posições dos outros dois participantes (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 14).

Desta forma, conforme a elucidativa Bahktiniana, as lendas aqui descritas demonstram seus momentos históricos, o início do século XX. As críticas sociais referentes a esse período, ou seja, a ganância, as guerras e a religião, apresentadas na lenda original caracterizam as mazelas da sociedade do século passado. Hardy Guedes ao apresentar a fome em sua releitura da lenda, já faz a referência das mazelas sociais de forma resumida e mais empobrecida, pois só apresenta a parte lúdica da lenda ao relacionar a fome somente com a história de amor e provação entre o casal indígena e o Deus-serpente.

RESULTADO

A presença das lendas das Cataratas em diferentes tempos e perspectivas evidenciam a riqueza da cultura e tradições dos povos indígenas e sua proteção para o entendimento do passado e do presente. Transmitidas oralmente pelas comunidades indígenas ao longo das gerações, essas lendas têm um papel poético, lúdico e político, econômico e social, envolvendo autor, leitor e ouvinte.

No entanto, ao serem desenvolvidas ao público contemporâneo, algumas lendas podem perder parte de sua profundidade e contexto de aprendizado. Bakhtin e Voloshinov destacam que a literatura é impregnada de estimativas sociais e que a forma de expressão de uma obra poética é organizada por essas estimativas.

Sugerimos que é necessária uma releitura da Lenda das Cataratas para atender às necessidades da sociedade contemporânea, com uma abordagem que desperte a capacidade crítica dos leitores e ouvintes. O texto conclama poetas e escritores locais a expressarem a lenda não apenas como uma história amorosa, mas também como uma forma de aprendizado para crianças e para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das Lendas das Cataratas neste artigo ressalta a importância da compreensão da cultura e tradições dos povos indígenas, transmitidas oralmente pelas comunidades ao longo do tempo. A história indígena envolve o estudo de suas origens, crenças, desenvolvimento e relacionamentos com outros grupos indígenas. As lendas, em sua origem poética e lúdica, também têm sido expostas politicamente e socialmente, influenciando a forma como são percebidas e interpretadas pelos leitores e ouvintes.

As Lendas das Cataratas têm papel significativo no turismo local, instigando a curiosidade dos visitantes que desejam encontrar os elementos simbólicos da história de amor entre a índia Naipi e o índio Tarobá. Essa abordagem literária e cultural contribui para o atrativo turístico, mas o artigo ressalta a importância de uma releitura da lenda, que vai além da história amorosa, para abordar as necessidades e valores da sociedade contemporânea, proporcionando aprendizado às crianças e à comunidade.

Espero que este artigo traga a compreensão da necessidade apresentada pela sociedade contemporânea de uma releitura da Lenda das Cataratas abordando as necessidades apresentadas pelos indivíduos do século

XXI e que possa despertar a capacidade crítica dos leitores e ouvintes. Solicito aos poetas e escritores da região, esse olhar com julgamento de valor, podendo expressar não somente uma lenda com a história amorosa, mas uma forma de aprendizado a nossas crianças e sociedade.

Uma análise da lenda na perspectiva da cultura indígena envolve a compreensão dos aspectos sociais, políticos e religiosos dessas comunidades, buscando uma visão mais profunda de suas realidades. A valorização da diversidade e dos conhecimentos indígenas é essencial para garantir a identidade étnica desses povos e suas relações especiais com a terra.

O termo "lenda indígena" refere-se à história dos povos nativos de uma determinada região, que são descendentes dos primeiros habitantes dessa área. Eles possuem uma relação especial com a terra, uma cultura distinta e uma identidade étnica própria. É importante respeitar e valorizar a diversidade e os conhecimentos indígenas.

Portanto, a Lenda das Cataratas não é apenas uma narrativa poética, mas um elemento importante para compreender a cultura e tradições dos povos indígenas, e sua preservação e releitura podem contribuir para o fortalecimento da identidade cultural e do turismo local.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.
- BASALDÚA, Florenzio de. **Passado, presente, porvenir del território nacional de Misiones**. 1ª ed. La Plata, 1901. © Biblioteca Nacional de España. Disponível em: <bdh-rd.bnc.es/viewer.vm?id=0000129129&page=1>. Acessado em 12 fev. 2020.
- BRASIL. **Contando história, mudei minha história**. Série Plano de Aula - Língua Portuguesa, MEC, 2011. CDU: 37.046.12. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016788.PDF>. Acessado em: 12 fev. 2020.
- FL. **Folha de Londrina**. Lendas em linguagem infantil. Jornalista Telma Elorza. 1997. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/lendas-em-linguagem-infantil-35627.html>. Acessado em 14 fev. 2020.
- GRUPO CATARATAS. **A lenda das Cataratas**. 2019. Disponível em: <https://grupocataratas.com/lenda_das_cataratas/>. Acessado em: 10 fev. 2020.
- GUEDES, Hardy. **Naipi e Tarobá: A Lenda das Cataratas do Iguaçu**. Coleção Lendas Paranaenses. 3ª ed. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. 1997.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª ed. Campinas (SP): Pontes; 2020.
- PMFI. Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. **Portal do Turismo de Foz do Iguaçu**. Lenda das Cataratas. 2020. Disponível em: <http://www.pmf.pr.gov.br/turismo/?idMenu=1697>. Acessado em 10 fev. 2020.
- SILVEIRA NETO, Manuel de A. **Do Guairá aos Saltos do Iguaçu**. Curitiba: Fundação Cultural (Farol do Saber), 1995.
- TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



Atenção à Saúde da Criança: Estratégias de Prevenção de Abusos Sexuais em Consultas de Puericultura

Attention to Child Health: Strategies for the Prevention of Sexual Abuse in Childcare Consultations

Brenda da Silva Alessi¹ e Ana Jéssily Camargo Barbosa²

1. Enfermeira. Especialista em Saúde da Família. Acadêmica do programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6609-6031>

2. Enfermeira. Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente no curso de enfermagem do Centro Universitário Descomplica UniAmérica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-5858>
alessibrenda@gmail.com ; enf.jessily@gmail.com

Palavras-chave

Abuso sexual da criança
 Cuidado da criança
 Educação sexual
 Promoção da saúde

Keywords

Child sexual abuse
 Child care
 Sex education
 Health promotion

Resumo:

A violência sexual é declarada como um problema crescente de saúde pública e de violação dos direitos humanos, produzindo consequências traumáticas e indelévels para quem a sofre. As crianças e adolescentes são as maiores vítimas de violência, devido a sua vulnerabilidade em relação ao agressor. Levando isto em consideração, o objetivo deste estudo foi construir um material educativo, através de um infográfico e um vídeo sobre a prevenção da violência sexual contra as crianças em Foz do Iguaçu (PR), com intuito de divulgar conteúdo seguro para todos os familiares. Caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, onde foi utilizado o Design Instrucional, através do Sistema ADDIE (análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação). Inicialmente, na fase de análise, foram realizadas entrevistas focalizadas com os familiares durante as consultas de puericultura de modo a identificar as principais dúvidas referentes à temática, estruturando assim, o conteúdo do material informativo, de modo que vá ao encontro das demandas identificadas. Foram entrevistados 13 familiares, dos quais 53,8% afirmaram que sofreram ou conheciam alguém que havia sofrido algum tipo de violência, 76,9% conversam com seus filhos sobre prevenção de violência e 23,1% não sabem quais são os sinais de violência. Seguiu-se uma fase de design e desenvolvimento, na qual foram elaborados o material educativo, o design final e a animação dos infográficos com base na literatura. Desta maneira, a utilização dos infográficos visou inserir a educação sexual e prevenção de abuso sexual de maneira mais atrativa para os familiares e contribuir na busca por informações e aprendizado sobre o tema ao público interessado, visando o crescimento seguro das crianças.

Abstract:

Sexual violence is declared a growing public health problem and a violation of human rights, producing traumatic and indelible consequences for those who suffer it. Children and adolescents are the biggest victims of violence, due to their vulnerability in relation to the aggressor. Taking this into consideration, the objective of this study was to create educational material, through an infographic and a video on the prevention of sexual violence against children in Foz do Iguaçu (PR), with the aim of disseminating safe content for all family members. It is characterized as applied research, with a qualitative approach, where Instructional Design was used, through the ADDIE System (analysis, design, development, implementation and evaluation). Initially, in the analysis phase, focused interviews were carried out with family members during childcare

Artigo recebido em: 22.05.2023.

Aprovado para publicação em: 26.07.2023.

consultations in order to identify the main doubts regarding the topic, thus structuring the content of the informative material, so that it meets the identified demands. 13 family members were interviewed, of which 53.8% said they had suffered or knew someone who had suffered some type of violence, 76.9% talked to their children about preventing violence and 23.1% did not know what the signs of violence were. . A design and development phase followed, in which the educational material, final design and animation of the infographics were created based on literature. In this way, the use of infographics aimed to introduce sexual education and prevention of sexual abuse in a more attractive way for family members and contribute to the search for information and learning on the topic for the interested public, aiming for the safe growth of children.

INTRODUÇÃO

A violência constitui um problema de saúde pública de grande magnitude, com severo impacto na morbidade e mortalidade da população. No Brasil e no mundo, hoje, independentemente do sexo, raça, classe social e cultura, crianças são vítimas cotidianas da violência, inclusive da violência intrafamiliar.

Para Minayo (2006), a violência intrafamiliar, é aquela que ocorre no lar, de forma insidiosa, sem que a criança, inicialmente, entenda que tais práticas são inadequadas. Configura-se um abuso de poder dos pais ou responsáveis, que coisificam as crianças e os adolescentes, fazendo deles objetos, praticados pela omissão, pela supressão ou transgressão dos seus direitos fundamentais, definidos por convenções legais ou normas culturais. É possível discernir a existência de vários tipos e subtipos de maus-tratos, entre eles a violência física, psicológica, a violência sexual e a negligência como as formas mais comuns e conhecidas.

A violência sexual, interesse deste estudo, é uma das formas de abuso frequentes no ambiente familiar. Isto acontece quando a criança é coagida à atividade sexual que não seja capaz de compreender ou consentir. Considerado o abuso sexual como a utilização do corpo de uma criança ou adolescente por um adulto ou adolescente, para a prática de qualquer ato de natureza sexual, coagindo a vítima física, emocional ou psicologicamente. Ainda, compreende todo ato sexual, que pode ir desde intercurso sexual com ou sem penetração (vaginal, anal e oral), voyeurismo, exibicionismo até exploração sexual, como a prostituição e pornografia infantil (MOREIRA; SOUZA, 2012).

Geralmente é praticado por pessoa em quem a criança ou adolescente confia, caracterizando-se pela relação de poder entre o abusador e a vítima. Os estudos mostram que as principais vítimas são meninas, e os agressores são o pai, o padrasto, ou ainda, pessoas conhecidas e do relacionamento familiar com a vítima. As crianças são as maiores vítimas, pois existe uma relação uma desigualdade de poder, onde o predador sexual leva vantagem sobre a vítima que é indefesa e frágil por natureza, graças a sua condição peculiar de ser em desenvolvimento, como também em decorrência da raiva, os ressentimentos, as impaciências e emoções negativas dos outros membros as atingem como se elas fossem válvulas de escape (MINAYO, 2006).

A prevalência significativa da violência intrafamiliar constitui sério problema de saúde, grave obstáculo para o desenvolvimento social e econômico e uma flagrante violação aos direitos humanos. Desde a Constituição (1988) ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos da criança. Através da institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é constituído um novo paradigma de proteção integral, determinando o reconhecimento de crianças e adolescentes brasileiros enquanto sujeitos de direitos, concebidos na condição de pessoas em desenvolvimento. Com isso, prevenir a ameaça ou violação de direitos contra crianças e adolescentes se configura um dever de cada um e de toda a sociedade de modo geral (LIMA; DESLANDES, 2011).

Em 1900, o psicanalista Sigmund Freud, pioneiro no estudo da sexualidade sugeriu que a sexualidade acompanha o ser humano desde o seu nascimento em várias fases, apontou que a sexualidade infantil estaria interligada às curiosidades e ao desenvolvimento humano, desagregando a sexualidade do erotismo. Sendo assim, essas fases estariam ligadas ao desenvolvimento da criança no descobrimento da função de seus corpos como, a sucção para mamar, o alívio proporcionado ao urinar e defecar e, somente mais tarde, o desejo sexual atribuído à puberdade. Desta forma, para Freud, o ser humano desenvolve sua sexualidade de acordo com cada etapa vivida, de forma singular (OLIVEIRA, 2022).

A família é o primeiro transmissor de caráter da criança, possuindo um papel fundamental no ensino da educação sexual, ensinando sobre os primeiros conceitos sobre a própria identidade, sobre o corpo, autocuidado e consentimento. Apesar do papel da escola abordar essa temática, não exclui a responsabilidade da família. É pertinente ainda reportar-se que a omissão da educação sexual, por qualquer uma das partes, acaba produzindo vários efeitos e prejuízos para a qualidade de vida dos mesmos, como vergonha, medo, insegurança, infelicidade, tédio, frustração, entre outros (DIAS; ZANDONADI, 2018).

Esta realidade aponta que a violência contra a criança é um problema que deve ser visto como prioritário pela Estratégia de Saúde da Família (ESF), considerando as altas prevalências e o envolvimento da família nas situações de violência. Em função disso, o profissional de saúde, sobretudo o atuante na atenção primária à saúde, deve desempenhar o papel de mediador e articulador na rede de apoio e proteção às vítimas de violência.

Nessas circunstâncias, o profissional enfermeiro que tem como atribuição o cuidado com o ser humano, cuidado esse que deve abranger as esferas biológicas, psicológicas e sociais, exigindo atenção aos sinais de violência em crianças e adolescentes. Por isso, é necessário reforçar a importância da consulta de Puericultura, realizada por um enfermeiro, que tem o papel de acompanhar a criança saudável na expectativa de reduzir a incidência de enfermidades, elevando as oportunidades para alcançar todo o potencial por meio do crescimento e desenvolvimento. São preconizadas sete consultas durante o primeiro ano de vida, duas consultas dos 12 aos 24 meses e uma consulta anual dos 36 aos 72 meses (DE MELO CANÊJO; SILVA; LIMA, 2021).

A consulta de enfermagem em puericultura é um momento oportuno para o desenvolvimento de estratégias de promoção da saúde, proporcionando acompanhamento do binômio mãe-filho, de forma a ensinar troca de experiências e superação de dificuldades. Com isso, a promoção da saúde ultrapassa o estilo de vida saudável, na direção do bem-estar global, não sendo responsabilidade exclusiva do setor saúde. A família, aliada ao profissional da saúde, deve comprometer-se em prestar assistência ao filho.

Diante desse panorama, é nítido o impacto que acarreta a vida das vítimas, que, apesar de ser considerada inimaginável por muitos, é mais comum do que gostaríamos de admitir, sendo assim, o presente estudo é de suma importância para o meio acadêmico e social, por possuir um tema atemporal e buscar desenvolver um material educativo para a família com correlações entre o ensino da educação sexual e a prevenção de abusos sexuais infância em Foz do Iguaçu (PR), um município de Tríplice Fronteira.

MÉTODOS

TIPO DE ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem quantitativa com a produção de um material educativo acerca da prevenção da violência sexual contra a criança. Para isso, foi utilizado o Design Instrucional (DI),

através do Sistema ADDIE. Conforme Filatro, (2004), a teoria do DI ancora-se em três grandes áreas fundamentais: As ciências humanas, as ciências da informação e da comunicação e as ciências da administração (ANDREA, 2019).

O modelo do DI tradicionalmente se constitui de cinco fases que visam a Análise, envolvendo a identificação das necessidades educacionais; Design que envolve projetar a solução; Desenvolvimento onde envolve propor a solução; Implementação que envolve aplicar a proposta e pôr fim a Avaliação em que envolve qualificar a proposta concebida.

LOCAL DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na Unidade de Saúde da Família (USF) Jardim São Paulo I, localizada no Distrito Leste do Município de Foz do Iguaçu, extremo oeste do Paraná. O município faz divisa com a cidade Argentina de Puerto Iguazu ao sul e a oeste com a cidade paraguaia de Ciudad del Este, configurando assim uma Tríplice Fronteira ao município. Na fronteira os três países são separados pelos rios Paraná e Iguaçu, essa demarcação ocorreu em 1872, porém, na última década, transformou-se na principal rota de tráfico internacional de drogas, armas e seres humanos, principalmente crianças e adolescentes e vários casos de exploração sexual (PRIOTTO, 2013).

PARTICIPANTES DO ESTUDO

Na primeira etapa do estudo (análise), foram considerados todos os familiares que estavam presentes durante as consultas de puericultura. Com isso, foram realizadas entrevistas focalizadas com o objetivo de atender uma única temática: a violência sexual em crianças, como identificar e como realizar educação sexual.

COLETA DE DADOS

Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se um questionário com 15 perguntas abertas e fechadas. A aplicação ocorreu entre setembro a outubro de 2022, em uma amostra de 13 familiares. A opção pela entrevista com base no questionário semiestruturado é justificada pela necessidade de se obter uma visão aprofundada do entrevistado, por meio de um roteiro semi estruturado, que permite ao pesquisador a liberdade de utilização e de inclusão de novas questões caso seja identificada esta necessidade.

ANÁLISE DE DADOS

Os questionários foram analisados, por meio da ferramenta Google Forms, de modo a identificar as principais dúvidas referentes a temática, estruturando assim, o conteúdo do material informativo, de modo que vá ao encontro das demandas identificadas nas entrevistas. Assim, foi realizado um levantamento da literatura científica para a elaboração de um infográfico estático e dinâmico para melhor instruir as famílias sobre o assunto.

As informações extraídas por meio das entrevistas são apresentadas em formato de quadro e tabela no tópico de resultados, e para a realização dos infográficos foram utilizados o software de edição de imagem e vídeo: Canva (https://www.canva.com/pt_br/).

Por fim, o trabalho elaborado será analisado pelo Núcleo de Educação Permanente da Secretaria Municipal de Saúde do Município de Foz do Iguaçu, e após a aprovação, distribuído para as unidades de saúde da família do município e anexado ao acervo da Prefeitura de Foz do Iguaçu.

ASPECTOS ÉTICOS

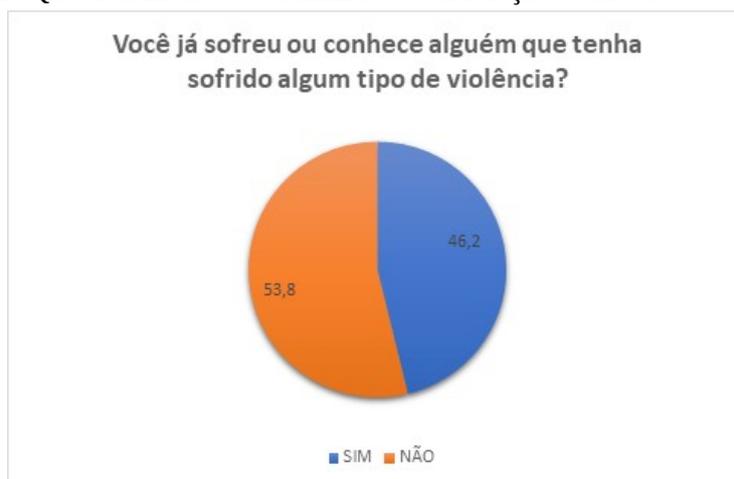
O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), sob parecer nº 5.514.361, CAAE 57966222.1.0000.0165, de 07 de julho de 2022, e atendeu as normas da Resolução 466/2012, que envolve pesquisa com seres humanos.

RESULTADOS

Inicialmente, na etapa de Análise, foi realizada a coleta de dados na Unidade de Saúde da Família Jardim São Paulo I durante as consultas de puericultura. Foi fornecido o questionário de forma individual para que os familiares respondessem durante a consulta, totalizando 13 questionários respondidos.

Conforme mostra o Quadro 01, 53,8% dos entrevistados sofreram ou conheciam alguém que havia sofrido algum tipo de violência. Confirmando a resposta anterior, quando questionados sobre como interviu diante de uma situação de violência (quadro 2), 30,7% entrevistados indicaram que não agiram e apenas dois reagiram diante da violência.

Quadro 1. Questionamento aos Familiares com relação ao histórico de violência.



Fonte: Autores, 2023

Quadro 2. Questionário aplicado aos familiares durante as consultas de puericultura em Foz do Iguaçu-PR.

Questão	Se sim, o que fez nessa situação?
Entrevistado 1	“Soube depois”
Entrevistado 2	“Reagi, liguei para a polícia”
Entrevistado 3	“Conversei com as pessoas que passaram por isso, para que possa mudar essa situação em que elas estão sofrendo”
Entrevistado 4	“Não tive contato”
Entrevistado 5	“Minha mãe”
Entrevistado 6	“Não tinha como fazer nada porque ela mesmo não quis denunciar”

Fonte: Autores, 2023

As questões abordam o nível de conhecimento sobre os tipos de violência para entender a necessidade de nomeá-las para entendê-las e combatê-las. Com relação à violência física e sexual, todos os entrevistados afirmaram ter conhecimento. Quanto à violência psicológica, 15,4% das pessoas não sabiam, 46,2% não conheciam a violência patrimonial e 23,1% desconheciam a violência moral.

Tabela 1. Conhecimento dos Familiares sobre a tipologia de violência e sinais de violência.

QUESTIONÁRIO	RESULTADOS	
	SIM	NÃO
1 - Você sabe o que é Violência Física?	100%	-
2 - Violência Sexual?	100%	-
3 - Violência Psicológica?	84,6%	15,4%
4 - Violência Patrimonial?	46,2%	53,8%
5 - Violência Moral?	76,9%	23,1%
6 - Você tem filhos?	100%	-
7 - Você conversa com os seus filhos sobre prevenção de violência?	76,9%	23,1%
8 - Você conversa com os seus filhos sobre os limites relacionados com o seu corpo?	84,6%	15,4%
9 - Você sabe como abordar assuntos como educação sexual?	92,3%	7,7%
10 - Você sabe quais são os sinais de violência?	23,1%	76,9%
11 - Você sabe como procurar ajuda em casos de violência?	84,6%	15,4%
12 - Você conhece o NUCRIA - Núcleo de Proteção à Crianças e ao Adolescente Vítimas de Crimes?	30,8%	69,2%
13 - Você conhece o Conselho Tutelar?	100%	-

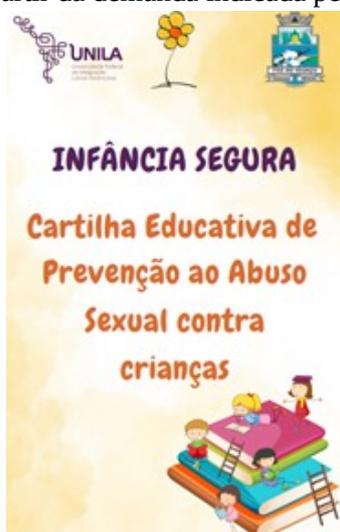
Fonte: Autores, 2023

Quando questionadas se sabiam como conversar com os filhos sobre prevenção da violência, 23,1% afirmaram não saber. Se você conversou com seu filho sobre as restrições relacionadas ao seu corpo, 84,6% disseram que sim. Ainda, 92,3% dos familiares responderam que sabiam como abordar a educação sexual, entretanto 76,9% afirmaram não saber quais eram as manifestações de violência. Em relação a como buscar ajuda em situação de violência, 15,4% afirmaram não saber a quem recorrer, enquanto 69,2% dos familiares não conhecem o NUCRIA e todos os entrevistados afirmaram conhecer o Conselho Tutelar.

Após a análise, foi executado o processo de Design, que envolve projetar a solução, definir os objetivos de aprendizagem, procedimentos de ensino e elaboração do conteúdo ou a distribuição dele. Para a elaboração dos infográficos foram estruturados conteúdos referentes aos direitos das crianças e adolescentes assegurados pelo ECA, sexualidade, educação sexual e o papel da família e métodos para prevenção de abuso sexual com base na literatura.

Posteriormente à organização do conteúdo, seguiu-se a etapa de Desenvolvimento, que envolve propor a solução a partir dos objetivos traçados na análise, quando devem ser consideradas todas as demandas identificadas por meio do público-alvo, em conjunto com os recursos digitais disponíveis para a produção de um material educativo de fácil acesso dos familiares. O conteúdo foi produzido no site Canva, um desenvolvedor online gratuito, onde foi produzido uma cartilha (Figura 1) e um vídeo interativo (Figura 2), sendo disponibilizado como recurso didático para utilização em ações de promoção à saúde sobre o tema, disponível de forma gratuita no link <https://youtu.be/Z5ua-2hpjk4>.

Figura 1 – Cartilha elaborada a partir da demanda indicada pelos familiares durante a entrevista.



Fonte: Autores, 2023.

Figura 2 – Vídeo Interativo elaborada a partir da demanda indicada pelos familiares durante a entrevista.



Fonte: Autores, 2023.

DISCUSSÃO

Este estudo objetivou identificar o nível de conhecimento dos familiares referentes a violências, em específico o abuso sexual na infância, e a partir disso, elaborar um material informativo com conteúdo referente a educação sexual e prevenção de abuso, possibilitando aos gestores disponibilizar o material elaborado para todas as Unidades de Saúde da Família do Município de Foz do Iguaçu.

Foi evidenciado que 53,8% das pessoas entrevistadas sofreram ou conhecem alguém que já sofreu algum tipo de violência. Pesquisas sobre o assunto mostram que quase a totalidade dos adultos que abusam de menores sofreu a mesma violência quando crianças, sendo o abuso sexual um problema inserido dentro de um ciclo de violência (GALVÃO, 2015). Para isso, a interrupção do ciclo perpetuador da violência se dará através da conscientização dos padrões de relacionamento familiar que mantinham o abuso e, assim, os membros desta família terão grandes chances de não reproduzir estes padrões inconscientemente nas suas relações futuras, substituindo o padrão afetivo erotizado por afeto fraterno, materno, paterno (AZAMBUJA, 2013).

A violência sexual, interesse deste estudo, revela que a cada 15 minutos uma criança ou adolescente é vítima de violência sexual no Brasil, e 70% dos casos acontecem dentro de casa, sendo 01 em cada 03 a 04 meninas e 01 em cada 06 a 10 meninos serão vítimas de alguma modalidade de abuso sexual até completarem 18 anos (CHILDHOOD BRASIL, 2020). Segundo o levantamento do Fundo das Nações Unidas, entre os anos de 2017 e 2022 o Brasil registrou 179.277 casos de estupro ou estupro de vulnerável com vítimas de até 19 anos, sendo 62 mil casos em crianças de até 10 anos (MOREIRA; SOUSA, 2012). Os números revelam a grande necessidade de ações de controle através de condutas preventivas, pelos setores de saúde e sociais.

A maior parte dos casos de violência sexual acontece dentro do domicílio e tem como principais agressores os próprios membros da família, como os pais biológicos, pais sociais, pessoas próximas da família, presentes frequentemente no espaço doméstico. Estudos a nível nacional e mundial estimam que, do total de violências cometidas contra crianças e adolescentes, cerca de 10% correspondem a violências sexuais, mas consideram que esse número revela apenas um esboço do quadro, pois haveria uma subnotificação desse tipo de violência. Ou seja, 50% das crianças revelam a agressão, e que somente 10% são notificados (MOREIRA; SOUZA, 2012).

Salienta-se ainda que os impactos nas vítimas podem se manifestar a curto, médio e longo prazo, com prejuízos na saúde física e mental das vítimas. Do ponto de vista físico, os agravos podem ser observados na boca, mamas, genitais, região perineal, nádegas e ânus. As lesões podem se apresentar como hiperemia, edema, hematomas, escoriações, fissuras, rupturas, sangramentos, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Já do ponto de vista emocional, pode estar relacionado com vários fatores como a idade, as condições psicológicas das vítimas e da sua história anterior, do grau de parentesco com o abusador e da frequência e repetição do ato, a grande maioria das vítimas têm mais dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamento como dispersão, fobias e terror noturno, comportamentos autodestrutivos, isolamento social, atitudes erotizadas precoces com interesse por brincadeiras sexuais, dificuldade para fazer amizades, baixa autoestima e depressão (MINAYO, 2006).

Identificou-se no estudo que 76,9% dos familiares relataram não conhecer os sinais de violência. Acresce que, identificar os sinais de um abuso não é fácil, pois na grande maioria das vezes, o abusador não deixa

sinais físicos. Portanto é preciso estar atento às mudanças repentinas de comportamento, a criança pode se apresentar mais irritada, agressiva e antissocial, dores no corpo, na cabeça, barriga, sem uma explicação lógica, alterações gastrointestinais. Também, podem ficar mais introspectivas, não querem conversar, têm pesadelos constantes, voltam a urinar na cama e chupar o dedo (CUNHA, 2021).

Levando em consideração os imensuráveis riscos que possam vir a acontecer na infância, o ensino da educação sexual é uma das formas mais eficazes para prevenir e lidar com o abuso sexual infantil, pois a educação sexual é toda oportunidade que a criança tem de receber informações, esclarecimentos, sobre tudo que diz respeito ao seu corpo e o sexo de forma natural, positiva e sincera, sendo uma ótima estratégia para ensinar às crianças a respeito do senso de responsabilidade e cuidado com o próprio corpo e com o corpo de outro indivíduo. Portanto, através da educação sexual ela aprende a verdadeira forma de se proteger, e estaria menos sujeita a uma situação de abuso sexual, ou ao menos, teria conhecimento a que tipo de situação ela estaria sendo submetida e, seria capaz de pedir ajuda (CARVALHO, 2020).

A família então, se torna uma ferramenta essencial para a educação sexual dos seus filhos, pois são eles que ajudam na formação da identidade, uma vez que com eles se aprendem valores, tanto no desenvolvimento social, intelectual e emocional (DIAS; ZANDONADI, 2018). Nesse sentido, é importante destacar que existem atribuições que são específicas de cada instituição. À escola caberia um caráter mais informativo e pedagógico, dando a dimensão tanto do corpo biológico como também da construção social acerca do tema. À saúde caberiam orientações, assim como do exercício da sexualidade e dos cuidados inerentes à vida sexual ativa. Por outro lado, à família cabe a capacidade de escuta, de lidar com as angústias, incertezas e conflitos que são inerentes à sexualidade humana, algo que não será esgotado com as informações e orientações que forem recebidas no âmbito da saúde e da educação.

No entanto, diferentes barreiras de comunicação são identificadas, a falta de preparo para lidar com temas ligados a esses assuntos podem fazer com que o aprendizado aconteça de uma maneira não satisfatória, tanto em espaços escolares quanto em casa. No que se refere à atual pesquisa, 92,3% dos familiares referem saber abordar assuntos como a educação sexual com seus filhos. Discordando de um estudo realizado na Colômbia através de questionários aplicados a 711 pais/mães constatando que grande parte dos pais manifestam dificuldades para abordarem esta temática com os filhos, sendo apontados diversos motivos, tais como timidez, vergonha, falta de motivação, sentimento de despreparo, insegurança, receio de que o fato de trazer o tema à tona estimule a iniciação sexual, ou até falta de abertura dos próprios filhos (SEVILLA, 2016).

Muitas dessas dificuldades apresentadas pelas famílias estão intimamente interligadas ao fato de a sociedade enxergar a sexualidade como algo sujo e obscuro, e que deve ser proibido por ser um ato pecaminoso. Desta forma, cria-se um distanciamento entre pais e filhos em dialogar sobre sexualidade. Deste modo, os filhos recorrem a outras fontes de informação como os amigos, vídeos na internet e outros meios que acabam oferecendo respostas equivocadas para esses questionamentos (OLIVEIRA, 2022).

Os profissionais de várias áreas assumem um papel relevante nas várias etapas que se desenrolam a partir do momento da revelação. A atuação da enfermagem perante a abordagem da violência sexual é percebida como ampla e complexa, abrangendo a participação no diagnóstico, no tratamento dos agravos resultantes da violência, nas orientações, encaminhamento e na notificação, sendo necessário para que se interrompa atitudes e comportamentos violentos na família e em qualquer agressor (ZANELATTO, *et al.*, 2012).

A realização de ações educativas com a família para prevenção de novas ocorrências de violência, e o encaminhamento da criança vitimizada aos órgãos judiciais competentes ou instituições de saúde de maior complexidade, estão entre as ações citadas pelos profissionais da ESF diante da identificação da violência

doméstica contra a criança. Salienta-se que após a criação do ECA passaram oficialmente a ser respeitados pela lei como sujeitos de direitos. Nessa direção, a finalidade do Conselho Tutelar é zelar, para que as crianças e adolescentes tenham acesso efetivo aos seus direitos. Ao direito de cada criança e adolescente, corresponderá um dever da família, da sociedade e do Poder Público, que deverão ser fiscalizados pelo Conselho Tutelar. Vale lembrar a importância dos profissionais e familiares ter conhecimento sobre o Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Crimes (NUCRIA), onde atende situações em que a criança ou o adolescente é vítima de crimes ou encontra-se em situação de risco, objetivando um “atendimento diferenciado” em relação a outras delegacias comuns, pois a maioria das pessoas atendidas são famílias e a maioria dos crimes ocorre dentro da família (TULLIO, 2015).

Para concluir, a violência sexual é abordada como questão ética e jurídica que diz respeito ao campo dos direitos humanos. A orientação/educação sexual, identificação, ou o diagnóstico é fundamental para a prevenção e manejo adequado das violências.

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA

O material elaborado a partir dessa pesquisa utilizado como uma estratégia de ensino é imprescindível para o crescimento seguro das crianças em que poderá evitar futuros casos de violência e preservar a vida e saúde física e mental de muitas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, perante a evidente problemática apontada, a atenção à saúde de crianças e adolescentes vitimizados sexualmente é abordada em várias produções científicas como uma ação multiprofissional e um desafio para o setor da saúde, tendo em vista a necessidade de mudança de paradigma para o enfrentamento do problema.

Sabe-se que é papel de todos garantir os direitos das crianças. Nessa perspectiva, os profissionais atuantes na ESF, pelo contato direto e vínculo com as famílias emergem como elementos-chave na orientação, detecção, intervenção, combate à violência e encaminhamento a órgão competente, como o Conselho Tutelar, NUCRIA, dos casos de violência intrafamiliar contra criança.

Nesse aspecto, os infográficos se tornam um grande aliando pois tornam os conteúdos mais acessíveis, persuasivos, e mais fácil de lembrar, pois costumam chamar atenção do leitor e o ajuda a compreender assuntos aparentemente complexos, por serem apresentados de forma simples e direta.

Nessa perspectiva, o mérito maior da proposta abordada no presente trabalho, reside na possibilidade de serem detectadas, em menor espaço de tempo, as particularidades do caso, permitindo a adoção de medidas capazes de, quiçá, estancar o abuso e reanimar na criança a esperança da proteção que a lei lhe conferiu. O primeiro, o da prevenção por meio da garantia de acesso aos bens materiais e simbólicos que possibilitem às famílias compartilhar e elaborar suas experiências na educação dos filhos.

REFERÊNCIAS

ANDREA, Filatro. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2019.

- AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. A interdisciplinaridade na violência sexual. **Serviço Social & Sociedade**, p. 487-507, 2013.
- CARVALHO, Diana. **Como a educação sexual pode salvar crianças de casos de abuso infantil**, São Paulo, jul/ 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/07/17/educacao-sexual-pode-salvar-criancas-de-casos-de-pedofilia.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- CHILDHOOD BRASIL. **É papel de todos nós garantir os direitos de nossas crianças**. 2020. Disponível em: <<https://www.childhood.org.br/e-papel-de-todos-nos-garantir-os-direitos-de-nossas-criancas>>. Acesso em: 05 dez. 2022.
- CUNHA, Maria Leonina Couto. Abuso sexual contra crianças e adolescentes: abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional. 2021.
- DE MELO CANÊJO, Maria Isabelly; SILVA, Tayná Maria Lima; LIMA, Ana Paula Esmeraldo. Registros de enfermagem nas consultas em puericultura. **Enfermagem em Foco**, v. 12, n. 2, 2021.
- DIAS, Michelly Kallyne Neves; ZANDONADI, Antônio Carlos. O papel da família e da escola: processo de educação sexual dos filhos. **Revista FAROL**, v. 7, n. 7, p. 132-143, 2018.
- GALVÃO, Caline. **Danos causados pelo abuso sexual chegam à fase adulta e podem ser reproduzidos, diz psicóloga - Diário Corumbaense**. 2015. Disponível em: <<https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=80214>>. Acesso em: 05 dez. 2022.
- LIMA, Jeanne de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. A notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes: uma comparação entre os dispositivos americanos e brasileiros. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, p. 819-832, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Editora Fiocruz, 2006.
- MOREIRA, Maria Ignez Costa; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **O social em Questão**, n. 28, p. 13-25, 2012.
- MOREIRA, Maria Ignez Costa; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **O social em Questão**, n. 28, p. 13-25, 2012.
- OLIVEIRA, Janis Angélica Alves. Educação sexual como uma estratégia de segurança para o desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 4, p. 539-568, 2022.
- PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma. **Violência envolvendo adolescentes estudantes na tríplice fronteira: Brasil-Paraguai-Argentina**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SEVILLA, Teresita María e outros. Consistências e Discrepâncias na Comunicação Sobre Sexualidade Entre Pais e Filhos Adolescentes. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 26, p. 139-147, 2016.
- TULLIO, M. I. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE-Produções Didático-Pedagógicas. **Irati: Governo do Estado do Paraná**. Secretaria de Educação, 2015.
- ZANELATTO, Priscila França et al. Violência contra crianças e adolescentes: significados e atitudes por equipes da estratégia saúde da família. **Ciência y enfermería**, v. 18, n. 2, p. 41-49, 2012.



Avaliação do Efeito da Suplementação de Coenzima Q10 sobre o Efeito do Estresse Oxidativo em Praticantes de Atividade de Alta Intensidade: Revisão da Literatura

Relationship Between the Effect of Coenzyme Q10 Supplementation on the Effect of Oxidative Stress in People of High Intensity: Literature Review

Nathalia Silveira Diniz¹, Kally Janaina Berleze² e Milena Artifon³

1. Acadêmica de Nutrição pelo Centro Universitário Cenecista de Bento Gonçalves (CNEC BG).

2. Nutricionista. Mestre em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS). Doutoranda em Hepatologia da UFCSPA. Coordenadora e Professora do Curso de Nutrição da CNEC BG e professora dos cursos de Pós-graduação Lato Sensu em Nutrição Clínica e Doenças Crônicas e Nutrição em Terapia Intensiva do Instituto de Educação e Pesquisa do Hospital Moinhos de Vento. Nutricionista clínica do Hospital Tacchini de Bento Gonçalves. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4494-9096>

3. Nutricionista. Especialista em Fitoterapia e Nutrição Clínica Funcional pelo Centro Universitário de Bento Gonçalves-UNICNEC. Mestre em Ciências do Movimento Humano-UFRGS. Capacitação em Condução de Estudos Clínicos pelo Hospital de Clínicas de Porto Alegre-HCPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5203-4403>

nathaliasilveiradiniz@hotmail.com ; 2020.kallyberleze@cneec.br e 2020.milenaartifon@cneec.br

Palavras-chave

Coenzima Q10
Esforço
Esporte
Exercício físico
Performance
Suplementação

Keywords

Coenzyme Q10
Effort
Performance
Physical exercise
Sport
Supplementation

Resumo:

Objetivo: Realizar uma revisão estruturada de literatura para avaliar o efeito da suplementação de Coenzima Q10 sobre o estresse oxidativo em praticantes de atividades de alta performance. Método: O estudo foi realizado por meio de uma revisão estruturada da literatura. O levantamento bibliográfico foi baseado em artigos, com delineamento experimental e observacional, publicados nos últimos dez anos, nos idiomas português, inglês e espanhol, com busca nas bases de dados PubMed, Scielo e BVS Saúde, através dos descritores “Coenzyme Q10 and sport” e “Coenzyme q10 supplementation and exercise”. Os estudos foram realizados em população adulta de ambos os sexos. Foram excluídos os estudos realizados em população fora dessa faixa etária ou com outros tipos de delineamentos. Resultados: Independentemente da controvérsia do efeito protetor da Coenzima Q10 sobre peroxidação lipídica, fadiga muscular associada a produção de EROs, os estudos corroboram para sua eficiência antioxidante, terapêutica para diversas patologias e também mitocondriais. Conclusão: A maioria dos estudos revisados identificaram que a Coenzima Q10 quando suplementada em praticantes de atividades de alta performance reduzem os casos de lesões e retratam menor fadiga, e melhor perfil lipídico.

Abstract:

Objective: To carry out a structured literature review to evaluate the effect of Coenzyme Q10 supplementation on oxidative stress in practitioners of high-performance activities. Method: The study was carried out through a structured review of the literature. The bibliographic survey was based on articles, with an experimental and observational design, published in the last ten years, in Portuguese, English and Spanish, with a search in the PubMed, Scielo and BVS Saúde databases, using the descriptors “Coenzyme Q10 and sport” and “Coenzyme q10 supplementation and exercise”. The studies were carried out in an adult population of both sexes. Studies carried out in populations outside this age group or with other types of designs were excluded. Results: Regardless of the controversy of the protective effect of Coenzyme Q10 on lipid

Artigo recebido em: 26.07.2023.

Aprovado para publicação em: 02.08.2023.

peroxidation, muscle fatigue associated with the production of ROS, studies corroborate its antioxidant efficiency, therapy for various pathologies and also mitochondrial. Conclusion: Most of the reviewed studies identified that Coenzyme Q10 when supplemented in practitioners of high-performance activities reduces cases of injuries and portrays less fatigue, and better lipid profile.

INTRODUÇÃO

A Coenzima Q10 (CoQ10) provitamina lipossolúvel sintetizada endogenamente também conhecida como ubiquinona, na sua forma oxidada, é absorvida no corpo humano a partir da tirosina segundo (NELSON; COX, 2017; GARRIDO-MARAVÉ *et al.*, 2014). Sua síntese se dá a partir do metabolismo dos lipídios, cujo precursor é a Acetil Coenzima A (acetil CoA). A CoQ10 é fundamental para geração de adenosina trifosfato (ATP) de forma anaeróbica, mas também atua de forma intermediária na mitocôndria por meio do sistema de transporte de elétrons, na fase II, formando nicotinamida adenina dinucleotídeo (NAD) e flavina-ina ade dinucleotídeo (FAD). A CoQ10 atua como intermediadora na síntese de ATP, por meio da transferência de elétrons do complexo I (NADH oxirredutase) para o II, cujos elétrons passam para Coenzima Q. No complexo II (succinato desidrogenase), a CoQ10 se encontra na sua forma reduzida, conhecida como ubiquinol, e ao transferir para o complexo III retorna ao seu estado original na forma oxidada, ubiquinona.

Durante a síntese de CoQ10 há o compartilhamento da mesma via de síntese de colesterol de forma endógena. O precursor Acetil CoA é convertido em hidróxi-metil-glutaril-Coenzima A (HMGCoA) que sofre ação de enzimas redutoras e intermediários, fazendo parte, também, da síntese endógena tanto para CoQ10 quanto para colesterol, então a partir de enzimas marcapasso a via pode ser destinada para rota do colesterol ou assim a partir da síntese de polinilpenilPP, ubiquinona ou ubiquinol (forma reduzida). Ao final dessa rota será sintetizado CoQ10 e o dolicol (GOLDSTEIN; BROWN, 2010 apud BETINGER; BRISMAR; DALLNER, 2007).

Em relação a fonte exógena de CoQ10, podemos citar os principais alimentos como: brócolis, óleo de girassol, sardinha, aves e carne suína que fornecem entre três e cinco miligramas não sendo suficientes para as necessidades fisiológicas (KUMAR *et al.*, 2009).

Exercícios longos podem depletar a CoQ10, sendo que a sua suplementação mitiga o aumento de lesões (SILVA *et al.*, 2021). Collins e Kemper (1999) mencionam que a CoQ10 vem para ser um aliado do esporte, uma vez que tem alto poder antioxidante.

Diante disso, os recursos ergogênicos e a suplementação de produtos e vitaminas que visam melhorar o rendimento têm tido maior adesão entre os praticantes de alta performance (vôlei, futsal, corrida, ciclismo) visto que esses exercícios demandam força, explosão de movimentos e também recuperação adequada. Os autores Guerra, Biesek e Alves (2015) e Tirapegui (2012) definem esses meios como fontes para melhorar o desempenho nestas modalidades, assim proporcionando melhor rendimento físico devido a maior potência, vantagens mecânicas, dentre eles, destaca-se a CoQ10, que apresenta crescente consumo, principalmente nessa população.

Nesse sentido, os níveis plasmáticos de CoQ10 podem sofrer alterações nestas modalidades esportivas e também devido à presença de determinadas patologias ou condições fisiológicas como o estresse oxidativo (BETINGER; BRISMAR; DALLNER, 2007).

A síntese de radicais livres (RL) é um processo natural e fisiológico. Barbosa, Costa e Alfenas (2010) citam que a síntese de RL ocorre, principalmente, nas mitocôndrias, mas também nas membranas celulares e

no citosol, então nesse contexto esportivo, a CoQ10 atua como antioxidante auxiliando no melhor desempenho e preservação desse ambiente.

A CoQ10 participa de reações redox dentro da cadeia de transporte de elétrons e, também, desenvolve mais funções do que seu papel na mitocôndria. Estes incluem efeito antioxidante lipofílico, protegendo o DNA da célula; protegendo a camada fosfolipídica e proteica da membrana mitocondrial contra a peroxidação lipídica; além de ajudar a regenerar as vitaminas C e E, reduzindo os marcadores inflamatórios. A CoQ10 atua como um antioxidante nas mitocôndrias e nas membranas lipídicas, neutralizando as espécies reativas de oxigênio (ROS), diretamente ou em conjunto com o α -tocoferol. Essa atividade antioxidante aparece apenas na forma reduzida (ubiquinol). A forma oxidada (ubiquinona) é prontamente reduzida a ubiquinol enzimaticamente após a ingestão dietética.

Está bem descrito na literatura que o exercício físico é uma fonte de ROS que ocorre de forma natural, durante a respiração celular, mas quando são praticados em excesso ou atletas de alta performance, podem causar efeitos deletérios para o organismo como aumento da fadiga, lesões musculares, alterações no estado de treinamento destes atletas (PINTO, 2014). Desse modo a CoQ10 na sua forma reduzida atua como antioxidante, auxiliando na neutralização dos danos oxidativos causados pelos RL (CHATURVEDI; BEAL, 2008).

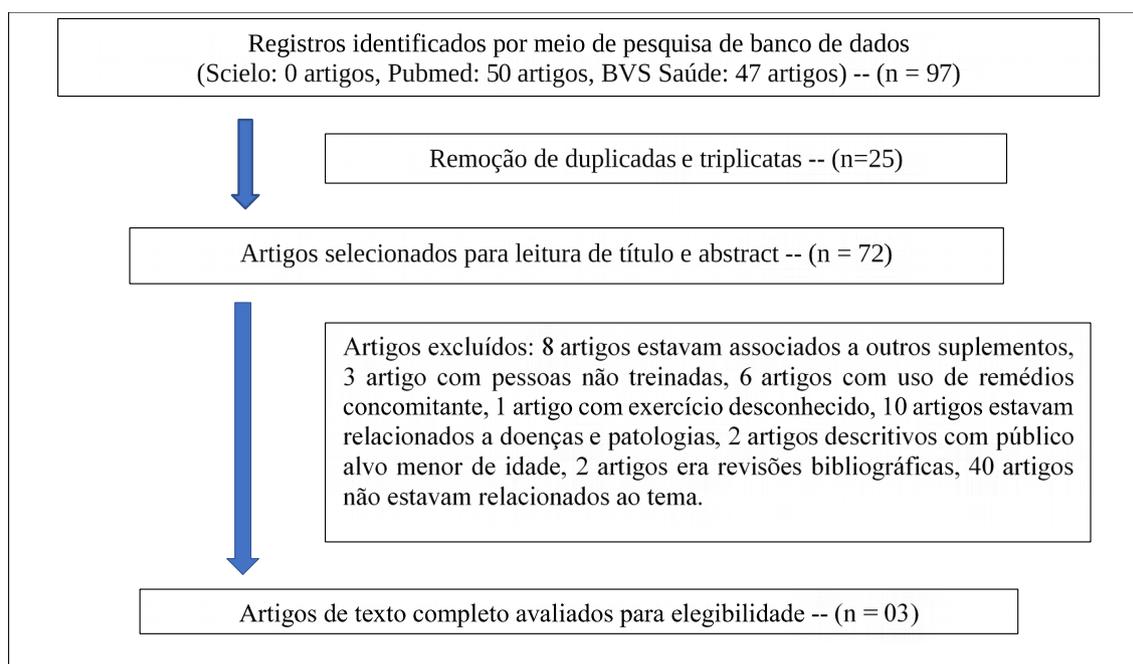
Infelizmente, não há consistência nos estudos devido à diversidade de funções da CoQ10 no organismo que podem ser aplicadas na melhora da performance física. Existe uma grande dispersão de modelos de estudo que permitem a coexistência de diferentes doses, padrões de administração, veículo ou dieta para aumentar a biodisponibilidade, os sujeitos considerados apresentam diversas capacidades físicas ou experiência esportiva, são de diversas idades e realizar diferentes tipos de exercícios estressantes, se for feito etc.

Dada a diversidade metodológica, é difícil considerar a uniformidade dos estudos, o que poderia aumentar a evidência científica. Revisar na literatura os benefícios da suplementação da Coenzima Q10 em praticantes de atividade de alta intensidade e seus marcadores lipídicos e seus desfechos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão da literatura, realizada nas bases de dados: PubMed, Sielo, e BVS Saúde. Os artigos incluídos no presente trabalho são dos tipos: Experimentais - Ensaio Clínico Randomizado (ECRs), Estudos Observacionais, e Transversais, publicados nos últimos dez anos (2013 a 2023), nos idiomas português, inglês e espanhol. Os descritores DeCS/MeSH utilizados foram: *Ubiquinone* (Ubiquinona) e *Athletic Performance* (Performance Atletica), *Sport* (esporte), *Physical Activity* (atividade física) utilizando-se o boleador AND.

Os estudos foram realizados em população adulta (de 19 a 44 anos completos), de ambos os sexos, que avaliaram a relação entre o uso de Coenzima Q10 e a melhora dos parâmetros glicolíticos e performance esportiva. Foram excluídos os estudos realizados em população fora dessa faixa etária, bem como estudos realizados com animais. A escolha dos artigos foi realizada pela leitura dos títulos e a posteriori, leitura dos resumos.

Figura 1 - Descrição do processo de seleção dos artigos nas bases de dados

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As principais ferramentas para avaliar os desfechos relacionados à suplementação de Coenzima Q10, os autores utilizaram de coletas de sangue, coletas de urina, orientações sobre a não suplementação anterior com outros suplementos e antioxidantes.

O estudo de Broome *et al.* (2021), identificou que a adesão à suplementação foi mais de 90% e não houve diferenças na adesão à suplementação durante o MitoQ e períodos de suplementação de placebo (placebo; $94 \pm 10\%$, MitoQ; $95 \pm 6\%$ $p = 0,80$). A frequência cardíaca durante o teste de VO_2 máximo não foi diferente entre as condições de suplementação. Uma duração média diária de treinamento semelhante (placebo; $41,56 \pm 20,12$ min, MitoQ; $46,33 \pm 21,15$ min, $p = 0,17$) e potência média durante cada sessão de treinamento (placebo; 169 ± 56 W, MitoQ). Dessa forma foi encontrado tempo para completar o contrarelogio de 8km foi 1,3% mais rápido após a suplementação com MitoQ ($12,91 \pm 0,94$ min) em comparação com o placebo ($13,09 \pm 0,95$ min, $p = 0,04$, 95% CI -0,05, 2,65-, $d = 0,2$. Indicando melhor desempenho após a suplementação de MitoQ. Ainda foi analisado a ingestão nutricional, além disso, não houve diferença na ingestão durante os 3 dias anteriores aos ensaios suplementados com MitoQ e placebo (ingestão total de energia, placebo; 6449 ± 2108 kcal, MitoQ; 7176 ± 2825 kcal, $p = 0,17$, ingestão de CHO, placebo; 550 ± 270 g, MitoQ; 679 ± 492 g, $p = 0,24$, ingestão de LIP, placebo; 313 ± 123 g, MitoQ; 316 ± 158 g, $p = 0,90$, ingestão de PTN, placebo; 344 ± 114 g, MitoQ; 353 ± 112 g, $p = 0,63$. Além disso, a FC durante o ciclismo a 70% do pico de VO_2 não foi diferente entre as condições de suplementação (placebo; 151 ± 16 bpm, MitoQ; 153 ± 13 bpm, $p = 0,34$).

O estudo delineado por Orlando *et al.* (2018), duplo cego controlado, cujos indivíduos selecionados eram homens saudáveis e treinados com idade de 26 ± 5 anos. A orientação para participação foram: não fazer uso de qualquer medicação prescrita ou tomar qualquer suplemento dietético um mês anterior ao início

do estudo. Os indivíduos foram randomizados no início do estudo para 200mg de ubiquinol/dia ou placebo por um mês, uma vez ao dia juntamente as refeições principais. Desse modo foi encontrado que em uma única sessão de exercício intenso produziu um aumento significativo na maioria dos índices, em particular de CK e Mb enquanto, pelo contrário, o conteúdo plasmático normalizado de CoQ10 diminuiu significativamente em todos os indivíduos.

A suplementação de Ubiquinol preveniu CoQ10 induzida pelo exercício. Além disso a nível celular no sangue periférico a suplementação de ubiquinol foi associada a uma diminuição significativa de ROS citosólicas. Nesse contexto, também foi encontrado, que após 5 e até 15 minutos de corrida, os indivíduos tratados com ubiquinol pareciam manter um ritmo mais elevado de corrida. Portanto, outros indicadores de desempenho físico, calculados em termos de resistência os índices não foram influenciados pelo tratamento com ubiquinol.

Nesse cenário, os analitos hematoquímicos cuja concentração variou para maioria após o esforço de corrida foram Mb e Ck, representando marcadores de dano muscular. Em particular, a CK mostrou um aumento comparável ao de outros índices, assim o ubiquinol não foi capaz de influenciar significativamente o aumento de ambos os índices hematoquímicos de dano muscular.

Na fase de suplementação pós-ubiquinol, uma diminuição estatisticamente significativa foi confirmada no conteúdo de lipoproteína CoQ10 após 40 minutos de exercício físico a 85% da FC máxima. A suplementação de ubiquinol foi capaz de aumentar notavelmente o conteúdo de LDL (+222%; $p < 0,01$). Este aumento de forma eficiente neutralizou a provação de CoQ10 induzida pelo exercício.

Na verdade, em indivíduos tratados com ubiquinol, uma leve perda de 1,9%, não significando tal diminuição após essa sessão de exercício. Por outro âmbito, a suplementação de ubiquinol produziu uma melhoria significativa em estado oxidativo da CoQ10 plásmatica em voluntários, apresentando uma porcentagem de CoQ10 oxidada em média de 6,5%, ambos antes e após a corrida de 40 minutos, enquanto os indivíduos suplementados com placebo tinham 11% de CoQ10 oxidada independente do seu exercício físico.

O presente estudo mostrou diminuição dos níveis plasmáticos de ubiquinol, em particular em termos de depleção da lipoproteína CoQ, após uma única sessão de exercício intenso. Além disso, verificou-se que o ubiquinol atua em cooperação com sistemas endógenos melhorando marcadores plasmáticos e defesas antioxidantes. Porém, a suplementação de ubiquinol, não foi capaz de melhorar índices de desempenho físico ou prevenir o aumento de danos musculares. Nesse cenário, a suplementação de ubiquinol proporcionou um efeito tampão sobre o conteúdo de CoQ10 destacando sua importância de suplementar via oral em atletas treinados para equilibrar a depleção relacionada ao exercício.

O estudo randomizado duplo cego controlado por placebo, delineado por Sarmiento *et al.*, (2016) estudou 100 bombeiros saudáveis e treinados do Corpo de Bombeiros de Granada, não nível de elite. Os participantes completaram um questionário sobre histórico médico e de saúde e de atividade física, os bombeiros foram aleatoriamente divididos em dois grupos, grupo experimental (ubiquinol) e grupo controle. O grupo ubiquinol teve em média integrantes de 38,9 anos \pm 8.7, o qual o esforço realizado foi anaeróbico-aeróbico. A intensidade do exercício lesão muscular foi previamente verificada por medição de Mb e Ck, já no primeiro teste de esforço induziu aumento de CK (145.2 \pm 125.9% e mioglobina (402.7 \pm 193.7%) portanto no segundo teste de esforço também aumentou a CK (193.0 \pm 159.4%) e MB mioglobina (431.7 \pm 245.4%). Aumentos também foram observados em outros exercícios extenuantes. A atividade física aumentou os níveis de lactato em ambos os dias do teste de atividade física (T3 e T5), porém sem diferenças entre os dois grupos (ubiquinol e placebo).

Os testes físicos aumentaram 8-OHdG urinário em T4 em relação a T3 e T5 no grupo controle. Uma diferença significativa entre os grupos foi observada na amostra T4 após as 24h de repouso e antes do segundo teste físico com maior conteúdo em 8-OHdG no grupo controle. Níveis mais baixos de plasma 8-OHdG foram observados em ambos os grupos na amostra T3 após o primeiro teste físico. No grupo suplementado, um valor menor é observado nas amostras T4 e T5, embora seja significativo apenas na amostra T5. Com relação aos hidroperóxidos plasmáticos, tanto em grupos a mesma tendência foi observada, os testes físicos aumentaram os níveis de hidroperóxidos em ambos os grupos com diferenças significativas nas amostras T3, T4 e T5 em relação ao período de descanso.

Com relação às vitaminas lipossolúveis, como esperado, CoQ10 foi maior no grupo suplementado em ambos plasma e membrana eritrocitária. No grupo controle, uma capacidade antioxidante máxima foi observada na amostra T3 logo após a realização do primeiro exame físico teste com diferenças significativas em relação a T1. Uma diminuição também foi observada nas seguintes amostras, T4 e T5 com diferenças significativas em comparação com a amostra T3. No grupo suplementado, uma maior capacidade antioxidante foi observado nas amostras T2, T3 e T4 em comparação com T1 sem a diminuição comentada anteriormente no grupo controle.

Sabe-se que a idade é um fator preditor para a subtração dos níveis de CoQ10, aliado a atividade física extenuante auxilia para o aumento da depleção desta substância, contribuindo para desenvolvimento de estresse oxidativo. Vários estudos descrevem que a depleção de Coenzima Q10 gera maior cansaço, fadiga muscular, alterações no desempenho de treinamento (PINTO, 2014).

Publicações recentes sugerem que a suplementação de CoQ10 pode otimizar o desempenho do exercício. No entanto, no campo de atletas de alta performance ou de praticantes de exercício físico, existe uma grande diversidade de trabalhos com diferentes orientações, que por vezes se torna difícil situar este trabalho no contexto do rendimento desportivo. O músculo esquelético possui uma capacidade de se adaptar a várias demandas e por conta do estresse oxidativo as funções do músculo esquelético são assim moduladas (BRÜNE *et al.*, 2013). As EROs exercem efeitos biológicos significativos como moléculas puramente prejudiciais, causando danos a proteínas, lipídios especialmente durante o exercício. Assim, a suplementação com certos antioxidantes é importante para indivíduos fisicamente ativos, a fim de acelerar a recuperação da fadiga e prevenir danos causados pelo exercício (BANERJEE *et al.*)

A CoQ10 é introduzida na dieta em pequenas doses (3-5mg/dia), principalmente, pelo consumo de carne e de peixe (GUESCINI *et al.*, 2017). Por ser uma substância lipossolúvel, há baixa absorção no trato gastrointestinal. Suas vias de absorção e captação começam pela emulsificação formando as micelas. Desta forma, a absorção da CoQ10 depende da ingestão de alimentos ricos em lipídios e das secreções hepáticas e pancreáticas. Da mesma forma, a eficiência da absorção também depende da dose administrada, a dieta e a biodisponibilidade, o que ainda é bastante heterogêneo pois os estudos variam as doses administradas variam para pessoas saudáveis de 30 a 100mg e de 60 a 1.00 mg para algumas patologias (ARENAS-JAL; SUÑÉ-NEGRE; GARCÍA-MONTOYA, 2020). Nesse viés, as diferentes composições corporais, e as diferentes ingestões de CoQ10 por kg de peso por atletas com diferentes composições corporais leva intercorrências. Por outro lado, a alteração dos níveis musculares e plasmáticos em relação a administração de CoQ10 é inconsistente.

As evidências encontradas fornecem a informação de que o uso de CoQ10 leva a aumento na peroxidação lipídica induzida pelo exercício e melhora no teste de tempo, principalmente, no ciclismo, ainda melhora no metabolismo anaeróbico daqueles que praticaram. Ainda, em um dos estudos encontrados pode-se encon-

trar associação entre o ubiquinol, forma reduzida da CoqQ 10 e aumento do óxido nítrico (NO), composto que aumenta durante a atividade física, promovendo vasodilatação durante as atividades, benéfico para o fornecimento de nutrientes, melhora de substratos como glicose e nutrientes.

Nessa perspectiva, os estudos aqui mencionados e através de suas análises e comparações analisou-se melhorias no desempenho físico, aumento da capacidade aeróbica, redução da fadiga muscular e resultados positivos na recuperação pós-exercício. Além disso, os resultados encontrados foram positivos quanto a redução do estresse oxidativo e melhora da função mitocondrial, o que pode contribuir para proteção muscular e melhora atlética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ter sido identificado na maioria dos estudos revisados que a aplicação de CoQ10 seria um fator protetor contra a fadiga e melhora dos perfis lipídicos, ressalta-se a importância da realização de estudos com melhores técnicas de análise, métodos diagnósticos e que compreendam um melhor delineamento de faixa etária, nível de atividade física, tempo de treinamento, ter um maior panorama de fatores associados, sendo fundamentais para auxiliar a compreensão da suplementação e sua associação a esses fatores. Desse modo, essa coenzima é uma fonte antioxidante e importante carreadora de elétrons na cadeia respiratória naturalmente produzida pelo nosso organismo e presente nos alimentos, mas sua produção endógena é reduzida com o avançar da idade e prejudicada pelas EROs.

Embora, os resultados disponíveis sejam promissores, estudos com amostras maiores, protocolos padronizados e avaliações abrangentes são fundamentais para fornecer evidências mais robustas. Apesar de tais limitações, a suplementação de Coq10 pode ser considerada uma estratégia de grande potencial para atletas e praticantes de atividade física intensa.

REFERÊNCIAS

- ARENAS-JAL, M.; SUÑÉ-NEGRE, J. M.; GARCÍA-MONTOYA, E. Coenzyme Q10 supplementation: Efficacy, safety, and formulation challenges. **Compr Rev Food Sci Food Saf.** v. 19, n. 2, p. 574-594, 2020. Disponível em: 10.1111/1541-4337.12539. Acesso em: 15 mai. 2023.
- BARBOSA, K. B. F.; COSTA, N. M. B.; ALFENAS, R. C. G. Estresse oxidativo: conceito, implicações e fatores modulatórios. **Rev. Nutr. Campinas.** v. 23, n. 4, p. 629-43, 2010.
- BANERJEE, A. K.; MANDAL, A.; CHANDA, D.; CHAKRABORTI, S. Oxidant, antioxidant and physical exercise. **Mol Cell Biochem,** v. 256, p. 307-312, 2003.
- BENTINGER M, BRISMAR K, DALLNER G. The antioxidant role of coenzyme Q. **Mitochondrion,** v. 7, suppl. 7, p. 41-50, 2007. Disponível em: 10.1016/j.mito.2007.02.006. Acesso em: 15 mai. 2023.
- BROOME, S. C.; BRAAKHUIS, A. J.; MITCHELL, C. J.; MERRY, T. L. Mitochondria-targeted antioxidant supplementation improves 8 km time trial performance in middle-aged trained male cyclists. **Journal of the International Society of Sports Nutrition,** v. 18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12970-021-00454-0>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- BRÜNE, B.; DEHNE, N.; GROSSMANN, N.; JUNG, M.; NAMGALADZE, D.; SCHMID, T.; VON KNETHEN, A.; WEIGERT, A. Redox control of inflammation in macrophages. **Antioxid. Redox Signal,** v. 19, p. 595-637, 2013.
- CHATURVEDI, R. K.; BEAL, M. F. Mitochondrial approaches for neuroprotection. **Ann N Y Acad Sci,** v. 1147, p. 395-412, 2008.

- COLLINS, C.; KEMPER, K. J. **Coenzyme Q10 (CoQ10 ou ubiquinone)**. The longwood herbal task force and the center or holistic pediatric education and research. 1999. Disponível em: <http://www.mcp.edu/herbal/deult.htm>. Acesso em: 05 mai. 2023.
- GARRIDO-MARAVÉ, J. *et al.* Coenzyme q10 therapy. **Mol Syndromol**, v. 5, n. 3, p. 187-197, 2014. Disponível em: 10.1159/000360101. Acesso em: 15 mai. 2023.
- GUERRA, I.; BIESEK, S.; ALVES L. **Estratégias de Nutrição e Suplementação no Esporte**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2015.
- GUESCINI, Michele *et al.* The Combination of Physical Exercise with Muscle-Directed Antioxidants to Counteract Sarcopenia: A Biomedical Rationale for Pleiotropic Treatment with Creatine and Coenzyme Q10. **Oxidative Medicine And Cellular Longevity**, [s.l.], v. 2017, p.1-19, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1155/2017/7083049>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- GREENBERG, S.; FRISHMAN, W. H. Co-enzyme Q10: a new drug for cardiovascular disease. **J Clin Pharmacol**, v. 30, p. 596-612, 1990.
- KUMAR, A. *et al.* Role of coenzyme Q10 (CoQ10) in cardiac disease, hypertension and Meniere-like syndrome. **Pharmacology & Therapeutics**. Oxford, v. 124, n. 3, p. 259-268, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19638284/>. Acesso em: 5 mai. 2023.
- NELSON, D. L.; COX, M. M. **Princípios de bioquímica de Lehninger**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ORLANDO, P. *et al.* Efeito da suplementação de ubiquinol sobre os índices de estresse bioquímico e oxidativo após exercício intenso em jovens atletas. **Redox Report**, v. 23, n. 1, p. 136-145, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13510002.2018.1472924>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- PINTO, A. P. **Avaliação do estado de hidratação e reidratação em atletas de futebol de ambos os sexos, de acordo com a ingestão de líquidos ad libitum, água simples e água com sal**. Dissertação de mestrado. Portugal: Faculdade de Coimbra, 2014.
- SARMIENTO, A. *et al.* Short-term ubiquinol supplementation reduces oxidative stress associated with strenuous exercise in healthy adults: A randomized trial. **Biofactors**, v. 12, n. 6, p. 612-622, 2016. Disponível em: 10.1002/biof.1297. Acesso em: 20 mai. 2023.
- SILVA, J. S. *et al.* Importância da suplementação com coenzima Q10 no combate aos radicais livres obtidos na atividade física de alta intensidade: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e453101523056, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i15.23056>. Acesso em: 03 mai. 2023.
- TIRAPÉGUI, J. **Nutrição, metabolismo e suplementação na atividade física**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2012.



Virtualização Museal: Análise do Museu Casa de Cora Coralina

Museum Virtualization: Analysis of the Museu Casa de Cora Coralina

Luciana Cordeiro Faria de Lavôr

Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade de Uberaba. Pós-graduada em Administração de Marketing pela Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro e em Gestão de Negócios de Impacto Social pela Universidade Positivo. Graduada em Museologia, na Uniasselvi. Diretora de Operações na Hoper Educação. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7933-0786>

lulavôr@uol.com.br

Palavras-chave

Acessibilidade
Internet
Museu virtual
Tecnologias de Informação e Comunicação

Keywords

Accessibility
Information and Communication Technologies
Internet
Virtual museum

Resumo:

O artigo apresenta as mudanças comportamentais advindas da revolução tecnológica, que estão transformando a maneira como as pessoas interagem com os museus. Neste cenário, as instituições vêm aderindo, em diferentes níveis, à virtualização de seus acervos e até mesmo de seus ambientes, tornando-os digitalmente mais acessíveis. Objetivando identificar as características de um museu virtual, analisando o grau de virtualização do Museu Casa de Cora Coralina (GO), a autora realiza a pesquisa em 3 etapas, iniciando pela investigação bibliográfica e webgrafia para elencar os atributos de um museu virtual, na sequência faz o levantamento da oferta virtual do museu em análise e na terceira etapa, analisa a virtualização do Museu Casa de Cora Coralina. Conclui que, o museu Casa de Cora Coralina está inserido na esfera virtual, porém a potencialidade dos ambientes virtuais ainda não é amplamente explorada pela instituição.

Abstract:

The article presents behavioral changes arising from the technological revolution, which are transforming the way people interact with museums. In this scenario, institutions have been adhering, at different levels, to the virtualization of their collections and even their environments, making them more digitally accessible. Aiming to identify the characteristics of a virtual museum, analyzing the degree of virtualization of the Museu Casa de Cora Coralina (GO), the author carries out the research in 3 stages, starting with the bibliographic investigation and webgraphy to list the attributes of a virtual museum, in the sequence it surveys the virtual offer of the museum under analysis and in the third stage, it analyzes the virtualization of the Museu Casa de Cora Coralina. It concludes that the Casa de Cora Coralina museum is inserted in the virtual sphere, but the potential of virtual environments is not yet widely explored by the institution.

Artigo recebido em: 14.07.2023.

Aprovado para publicação em: 16.08.2023.

INTRODUÇÃO

A massificação do uso da internet vem transformando o estilo de vida, modificando o comportamento humano, alterando as formas de interação entre as pessoas e ambientes, os hábitos de consumo e até mesmo a maneira de interagir com os museus e seus acervos. Segundo publicação da Casa Civil, de 19/09/2022, “90% dos lares brasileiros já tem acesso à internet”, o que coloca o Brasil em consonância com a tendência mundial.

Há que se levar em conta neste cenário o período de 2 anos da pandemia do Coronavírus, vividos entre 2020 e 2022, forçando as pessoas ficarem reclusas, promovendo o fechamento temporário, ou até mesmo permanente, de muitas instituições museais. Segundo matéria publicada na Revista Galileu, em 19 de maio de 2021, “as buscas brasileiras por museus virtuais cresceram 50% em comparação ao ano anterior”.

Em termos comportamentais, outro fenômeno a se considerar é o aumento da longevidade, promovendo a convivência entre diferentes gerações.

Pela primeira vez, temos gerações distintas coexistindo e, ao mesmo tempo, reivindicando suas diferenças. Atualmente, convivem entre si, cada uma com suas características e peculiaridades, a geração *belle époque*, dos nascidos antes de 1945; a geração *baby boomers*, dos que nasceram entre 1945 e 1960; a geração X, dos nascidos entre 1960 e 1983; a geração Y, dos nascidos entre 1983 e 2000; e, por último, a geração Z, dos jovens nascidos depois de 2000 (Fava, 2014, p. 42).

Tais mudanças trazem o desafio de adaptação das ofertas museais aos diferentes públicos, especialmente para a geração Z, que já nasceu e cresceu com acesso às tecnologias digitais, o que indica uma possível mudança na maneira desse público conhecer e interagir com museus, coleções e patrimônio.

Diante do exposto, a necessidade de virtualização dos museus se intensifica. Henriques (2004), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Memória, museologia e virtualidade: um estudo sobre o Museu da Pessoa*, comenta que “o conceito de museu virtual ainda não é um consenso entre os especialistas, pois só recentemente passaram a ser alvo de estudo na museologia. Nesse sentido, as discussões teóricas sobre o conceito de museu virtual e o uso da Internet pelos museus estão apenas começando no âmbito da museologia”.

Os fatos trazem a emergência de se pensar as instituições museais com vistas a esta nova realidade mundial. Assim, o presente artigo objetiva identificar as características de um museu virtual, analisando o grau de virtualização do Museu Casa de Cora Coralina (GO).

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo de identificar as características de um museu virtual, analisando o grau de virtualização do Museu Casa de Cora Coralina, foi necessário primeiramente (etapa 1) realizar pesquisa bibliográfica e webgráfica acerca de definições e atributos de museu virtual. No segundo momento (etapa 2), foi feito o detalhamento da oferta virtual do Museu em análise, chegando então na fase de análise da virtualidade do Museu Casa de Cora Coralina (etapa 3). As 3 etapas são apresentadas a seguir.

ETAPA 1. MUSEU VIRTUAL

Como bem expõe Cândido (2007), em seu artigo *A função social dos museus*, as últimas décadas do século XX descortinaram um novo paradigma no campo museal, especialmente a partir da Declaração de Santiago (1972), trazendo os museus para o *status* de elemento ativo na construção cultural, na interação com o público e integração com a comunidade, bem como a necessidade de sair da condição passiva, de guardião da memória, para uma condição ativa, de reflexão, provocação, contestação e de promoção de saberes a partir do passado, para o momento atual e futuro.

De lá pra cá, muito foi feito para se efetivar a função social dos museus, incluindo as iniciativas educacionais, criando cursos de graduação e pós-graduação em museologia, favorecendo a profissionalização dos profissionais que atuam na área.

A atualidade, muito motivada pela revolução tecnológica e mudanças comportamentais aceleradas, evidencia novo panorama museal, trazendo a virtualização como foco para manutenção e ampliação do papel social dos museus.

Esta nova realidade traz desafios:

Nos museus virtuais os objetos deixam de ser o centro das atenções. Esta transformação nas instituições museológicas proporciona um novo olhar sobre as ações museológicas, ampliando seu repertório e prospectando aos novos visitantes novas visões. Organizar um museu que não seja apenas um lugar de contemplação, mas um lugar de reflexão e questionamento, implica em uma revisão das práticas museais, direcionando para práticas inovadoras de atuação de acordo com os novos conceitos de museu, musealização e acervo, inseridos no mundo contemporâneo (Chaves e Morigi, 2019, p. 4).

Neste *repensar os museus*, frente às Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, muitos estudiosos teceram suas definições de museu virtual e o conceito vem sendo aprimorado à medida com que as realidades de virtualização se fazem presente.

Henriques (2004) se debruça sobre o tema da virtualização dos museus em sua tese e sintetiza as ideias de Maria Piacenti de 3 tipos de sites de museus. A categoria 1: *folheto eletrônico*, “que funciona como ferramenta de comunicação e de marketing”; categoria 2: *museu no mundo virtual*, “a instituição apresenta informações mais detalhadas sobre o seu acervo e, muitas vezes, através de visitas virtuais”; a categoria 3: *museus realmente interativos*, “neste tipo de site, pode até existir uma relação entre o museu virtual e o museu físico, mas são acrescentados elementos de interatividade que envolvem o visitante [...] o museu virtual é bem diferente do museu físico. O que torna estes museus interativos é a forma como eles trabalham com o público”.

Para Henriques (2004) o que torna um museu virtual é o modo como a instituição trabalha com o patrimônio virtualmente. Além do acervo digitalizado, oferecer atividades em que o público possa interagir com as referências patrimoniais.

Outra discussão é sobre a substituição do museu físico pelo virtual. Rosali Henriques, (2018), 14 anos após a publicação de sua tese, reafirma que “o museu virtual pode ser tão ou mais eficaz quanto o museu físico, mas não o substituirá, é sim uma nova perspectiva de interação com o patrimônio.”

Vale destacar que um museu virtual não precisa ter um equivalente físico. Muitos museus já nascem com a proposta de virtualidade, a exemplo do Museus das Coisas Banais (<https://museudascoisasbanais.com.br/>), projeto vinculado à Universidade Federal de Pelotas, que tem na curadoria compartilhada sua essência. Para Chaves e Morigi (2019), “o público passa a ter um papel mais participativo, do que simples espectador. Essas tecnologias [TIC's] aplicadas às práticas museológicas permitem uma grande interatividade entre público-museu, público-acervo e público-público.”

Lima (2009), propõe a normatização terminológica a partir de projeto de pesquisa com “objetivo geral identificar e classificar modelos / formatos configurando a tipologia Museu Virtual nos enfoques conceituais e práticos aplicados para o termo, visando, ao estabelecer a adequação entre vocábulos e interpretações, eliminar ‘ruídos’ na comunicação que alimentam a sensação de inquietude no campo.” Assim, propõe “três conjuntos que se nomeou Grupos Interpretativos, exemplificando as diferentes noções que representam.” O Quadro 1 expõe as categorias e particularidades identificadas por Lima.

Quadro 1 – Síntese das categorias de Museus Virtuais.

Museus Virtuais			
Categorias	Original Digital	Conversão Digital	Composição Mista
Quanto à virtualidade	Museu e a Coleção sem correspondentes no mundo físico	Museu e a Coleção com correspondentes no mundo físico	Museu sem correspondente no mundo físico e a Coleção convertida digitalmente
Quanto à materialidade	Modelo identificado ao formato desterritorializado (sem referência física) existindo somente na representação do website.	Modelo que reproduz na web tanto o museu quanto a coleção de natureza material.	Modelo de museu criado e existente só na web, cuja coleção exibida decorre da coleta de objetos e outros elementos que existem no mundo físico.
Exemplos	Museu da Pessoa http://www.museudapessoa.net/	MAC Virtual: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo http://143.107.32.23/mac/	Museu Virtual da Faculdade de Medicina da UFRJ http://www.museuvirtual.medicina.ufrj.br/

Fonte: Lima, 2009. Compilação das categorias apresentadas em Lima (2022).

Segundo Chaves e Morigi (2019), “os museus virtuais constituem-se em uma nova categoria ou tipologia de museus. A musealização virtualizada ganha novos formatos, e junto uma curadoria colaborativa, onde os visitantes se fazem presente nas exposições e na criação de acervo.”

À medida com que os museus virtuais vão se consolidando, a sistematização conceitual vai ficando mais clara, mas é importante destacar que, conforme Henriques (2004) comenta, “a Internet trouxe para a museologia uma nova perspectiva. Não só porque permitiu potencializar o acesso aos museus de forma mais ampla, mas também por dar oportunidade aos museus de saírem de seus muros”.

ETAPA 2. MUSEU CASA DE CORA CORALINA

Segundo informações contidas na apresentação institucional do site do Museu Casa de Cora Coralina (<https://www.museucoracoralina.com.br/site/institucional/>) a instituição é mantida pela Associação Casa de Cora Coralina, fundada em 1985, mesmo ano do falecimento da poetisa. A inauguração do museu se deu 4 anos depois, em 1989, ano em que comemorou 100 anos do nascimento de Cora, nascida Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas.

Em 2016 a instituição passou por grande renovação expográfica. Fazendo uso de tecnologia, a Media Lab/UFG, responsável pelo projeto, explica que:

A exposição permanente Cora Coralina: Coração do Brasil, marca uma nova concepção do museu - deixa de expor o modo de vida de Cora e apresenta a poesia num espaço moderno. [...], as intervenções proporcionam ao visitante uma visita poética aos versos da poetisa goiana. Sua poesia passou a ser vista no ar, na água e nas paredes da casa, como um pulsar contínuo da matéria que faz vibrar e mantém viva a poetisa (Media Lab/UFG).

O site da instituição é bilingue (português/inglês) e também foi desenvolvido em 2016. Conta com 8 seções: *O Museu; Cora Coralina; Visite o Museu; Serviços e Atividades; Visita Virtual; Fique por Dentro; Loja; e Fale Conosco*, conforme demonstrado na imagem 1.

Imagem 1 – Site do Museu Casa de Cora Coralina



Fonte: < <https://www.museucoracoralina.com.br/site/>>. Acesso em: 19 out. 2022.

A documentação institucional (Ata de constituição, Estatuto Social e Regulamento Interno) não está disponível no site, embora, os objetivos e histórico da fundação da associação estejam explicitados na seção *O Museu > Institucional*.

Conforme apresentado na seção *O Museu > Acervo*, o acervo é composto por objetos pessoais e domésticos, livros e móveis, recebidos em doação de familiares da poetisa. Parte da coleção está disponível na versão digitalizada, acessível na visita virtual.

Na seção *O Museu > Galeria*, o visitante terá acesso a 39 fotos diversas (data base: 19/out/22), sem legenda.

Considerando o objetivo da pesquisa, de analisar o grau de virtualização do museu, daremos mais foco em duas outras seções: *Serviços e Atividades*; e *Visita Virtual*.

A seção *Serviços e Atividade*, oferece 4 subseções: *Visita Monitorada*, que apresenta os horários disponíveis para visitação presencial, preço e contatos; *Sala de Pesquisa*, que durante a semana de 17 a 23 de outubro de 2022, apresentava a mensagem “em breve novidades”; *Vídeos e Documentários*, que disponibiliza 4 vídeos, sendo trechos de entrevista e documentário, de reportagem e de apresentação musical ocorrida na ponte; e *Projetos Desenvolvidos pelo Museu*, que apresenta programação do 1º Encontro Museus-Casa Literários na Cidade de Goiás, realizado em 2018.

A seção *Visita Virtual* apresenta verdadeiro passeio pelas ruas da cidade de Goiás/GO e pelo museu, com rotação 360° em todas as direções, permitindo visualizar tanto as paredes, quanto o teto e o chão. Além da navegação visual, o site disponibiliza áudio original da poetisa no início do *tour* e outras duas narrações.

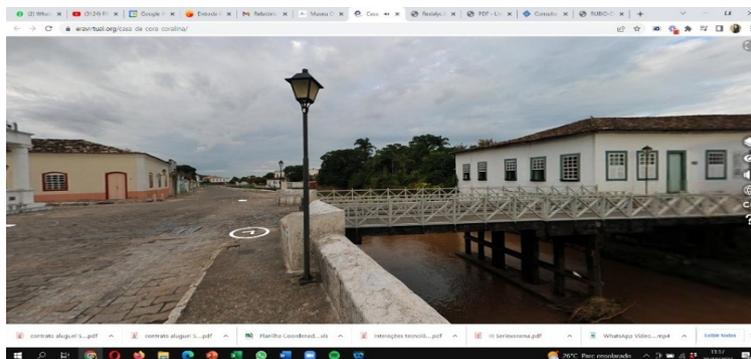
A imagem 2 mostra cena da *visita externa*, pelas ruas da cidade. Na imagem é possível identificar os pontos de navegação, indicando percursos disponíveis para passeio.

A imagem 3 mostra o interior da casa museu, evidenciando os pontos com informações complementares disponíveis, podendo ser texto, fotos ou ampliações do conteúdo exposto. Esta imagem apresenta montagem com a demonstração do conteúdo disponibilizado ao clicar no ícone.

A instituição mantém canais de comunicação nas redes sociais: YouTube; Instagram e Facebook, onde compartilham visitas recebidas, atividades culturais e materiais sobre Cora Coralina e a cidade de Goiás/GO.

A imagem 4, da página do Facebook do Museu Casa de Cora Coralina, apresenta como destaque o pedido de casamento no museu, com declamação do poema *Meu Destino*.

Imagem 2. Visita Virtual do Museu Casa de Cora Coralina



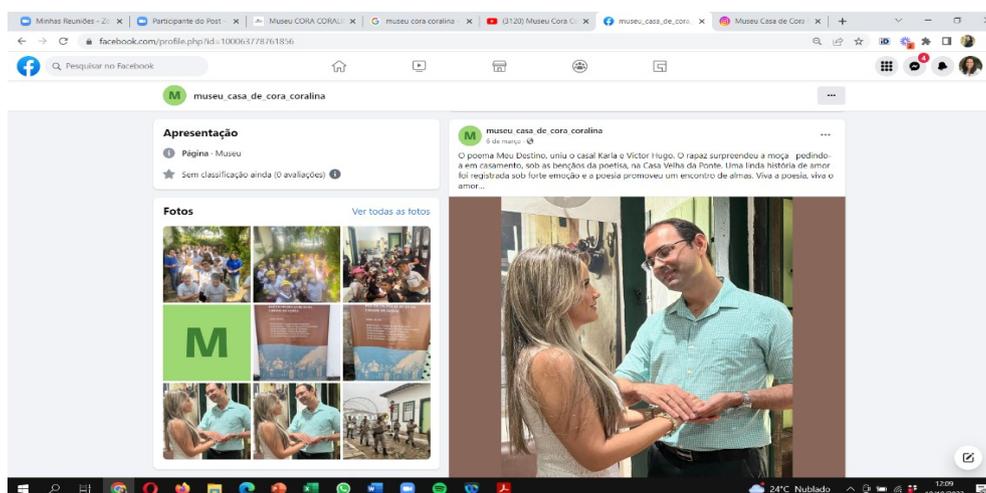
Fonte: < <https://www.ervirtual.org/casa-de-cora-coralina/>>. Acesso em: 19 out. 2022.

Imagem 3 - Visita Virtual do Museu Casa de Cora Coralina



Fonte: < <https://www.ervirtual.org/casa-de-cora-coralina/>>. Acesso em: 19 out. 2022.

Imagem 4 - Facebook do Museu Casa de Cora Coralina



Fonte: < <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063778761856>>. Acesso em: 19 out. 2022.

ETAPA 3. ANÁLISE SOBRE A VIRTUALIDADE DO MUSEU CASA DE CORA CORALINA

A pesquisa sobre o conceito de museu virtual evidencia que o fato de ter um site na internet, da categoria *folheto digital*, conforme referenciado por Henriques (2004), com as informações básicas sobre a instituição, replicando um folder, não a torna um museu virtual.

O Museu Casa de Cora Coralina apresenta características que vão além de simplesmente um site sobre sua versão física, o colocando no patamar de *museu no mundo virtual*, especialmente em função da visita virtual que oferece.

Utilizando a conceituação proposta por Lima (2009), as características apresentadas pelo museu o colocam na categoria de museu virtual: *Conversão Digital*, ou seja, “museu e a coleção com correspondentes no mundo físico - modelo que reproduz na web tanto o museu quanto a coleção de natureza material”.

A oferta virtual pelo Museu Casa de Cora Coralina reforça o prisma de Rosali Henriques, (2018), de que o museu virtual não substitui seu equivalente físico, mas sim, abre uma nova perspectiva de interação com o patrimônio. A *Visita Virtual* e os *Vídeos e Documentários*, aguçam a curiosidade do internauta para conhecer mais sobre a vida e obra da poetisa; para visitar *in loco* a casa velha da ponte e a própria cidade que a abriga. Tal situação evidencia a ampliação das formas de exercer seu papel social, conforme preconiza Cândido (2007).

Avaliando o museu sob a ótica de Chaves e Morigi (2019), “as tecnologias aplicadas às práticas museológicas permitem uma grande interatividade entre público-museu, público-acervo e público-público”, a interatividade proposta pela instituição em análise ainda se mostra limitada, com poucas atividades museológicas disponíveis na modalidade virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que a partir da internet, acervos raros e exclusivos podem se tornar acessíveis ao público de todas as partes do mundo, levando o museu para além de seus muros. Para aproveitar o potencial que a virtualização oferece é necessário repensar o espaço museal com foco na interação com o público e o acervo por meio da tecnologia, criando experiência significativas e gerando aprendizados a partir de atividades socioculturais; compartilhamento de pesquisa; curadoria colaborativa; interação nas redes sociais; dentre outras possibilidades.

A análise sobre o grau de virtualização do Museu Casa de Cora Coralina mostra que a instituição pode explorar melhor as seções *O Museu > Galeria*; e *O Museu > acervo*, inserindo legendas nos conteúdos apresentados; oferecendo exposições especiais para o público da web; disponibilizar, por exemplo, tabela de documentos originais que compõem o acervo; fomentar eventos científicos, compartilhando as pesquisas realizadas; além de outras iniciativas tornando a interação *online* mais rica.

Assim, a entrega virtual do museu casa de Cora Coralina apresenta grande potencial ainda não explorado, que a permite chegar na categoria de sites de *museus realmente interativos*.

REFERÊNCIAS

- CASA CIVIL. **90% dos lares brasileiros já tem acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa.** Disponível em: <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias-2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa#:~:text=Conectividade,90%25%20dos%20lares%20brasileiros%20j%C3%A1%20tem%20acesso,internet%20no%20Brasil%2C%20aponta%20pesquisa&text=Em%202021%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,mais%20do%20que%20em%202019>>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.
- CHAVES, R. & MORIGI, V. **Musealização do patrimônio na virtualidade:** Museus Virtuais. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anaais/iiisimposioicomosbrasil/146559-musealizacao-do-patrimonio-na-virtualidade--museus-virtuais/>>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.
- CÂNDIDO, M. M. D. A função social dos museus. In: **Canindé – Revista do Museu de Arqueologia de Xingó**, nº 9. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, junho/2007. p. 169-187.
- FAVA, R. **Educação 3.0 – Aplicando o PDCA nas instituições de ensino.** São Paulo: Ed. Saraiva, 2014. p. 42-62.
- GATTI, B. **Crescem busca de brasileiros por museus virtuais: veja os mais visitados.** Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2021/05/crescem-buscas-de-brasileiros-por-museus-virtuais-veja-os-mais-visitados.html>>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.
- HENRIQUES, R. M. N (2004). **Museus virtuais e cibermuseus:** a internet e os museus. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/public/editor/museus_virtuais_e_cibermuseus_-_a_internet_e_os_museus.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.
- HENRIQUES, R. M. N (2018). **Os museus virtuais:** conceitos e configurações. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/6337>>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.
- LIMA, D. F. C. **O que se pode designar como museu virtual segundo os museus que assim se apresentam.** Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/v/175890#:~:text=O%20que%20se%20pode%20designar,museus%20que%20assim%20se%20apresentam&text=Resumo%3A%20A%20pesquisa%20Termos%20e,e%20a%20Ci%C3%A4ncia%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.
- MEDIA LAB. **Museu Casa de Cora Coralina.** Disponível em: <<https://www.medialab.ufg.br/p/16418-museu-casa-de-cora-coralina>>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.



Coordenação de Políticas Públicas: Ações e Redes Intersetoriais com Foco na Atenção Primária à Saúde

Coordination of Public Policies: Actions and Intersectoral Networks Focusing at Primary Health Care

Rafaelly Gomes Vieira¹ e Anália Rosário Lopes²

1. Mestranda em Políticas Públicas e Desenvolvimento pela UNILA. Especialista em Fisiologia do Exercício; Fisioterapeuta da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1933-708X>

2. Doutora em Saúde Pública (EERP-USP). Professora do Curso de Medicina; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3822-6107>

raffyfisio@outlook.com e analia.lopes@unila.edu.br

Palavras-chave

Atenção Básica
Colaboração Intersetorial
Políticas de saúde

Keywords

Primary Care
Intersectoral Collaboration
Health policies

Resumo:

Introdução: políticas públicas possuem diretrizes que orientam ações e programas cuja finalidade é o enfrentamento de questões públicas que apresentam processos complexos. Na área da saúde, a coordenação de ações e articulação entre os níveis de atenção se destacam como elemento central entre as atribuições da Atenção Primária à Saúde (APS), que se refere à capacidade de articular e integrar os diferentes serviços de saúde, proporcionando um atendimento contínuo e integral aos indivíduos ao longo do tempo. Objetivos: apresentar o papel da coordenação de políticas públicas nas ações intersetoriais relacionadas à saúde na APS. Método: este estudo constitui uma revisão de literatura do tipo narrativa. Para realização do levantamento bibliográfico, foram consultadas as bases de dados LILACS, MEDLINE e Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: “colaboração intersetorial”, redes, coordenação, “atenção primária à saúde” e “políticas públicas”. Os idiomas considerados foram o português e o espanhol, com período de publicação entre 2000 e 2022. Resultados: foram identificados 158 documentos publicados conforme a estratégia. Na análise dos trabalhos, considerando a perspectiva de redes e das ações intersetoriais, notou-se que a literatura traz uma discreta distinção, na qual a forma como os atores sociais se organiza e se relaciona expressam essa diferença. O atributo de coordenação tem seu destaque durante a implementação das políticas públicas e na sua efetividade. Para que as políticas implementadas sejam efetivas é necessário que diferentes áreas do governo trabalhem de forma integrada; é neste ponto em que a falta de coordenação pode desencadear conflitos entre os atores envolvidos na implementação, gerando prejuízos referentes à sua efetividade. Considerações Finais: a coordenação nas políticas públicas de saúde é um elemento-chave para garantir uma prestação de serviços eficiente, igualitária e de qualidade. Um sistema de saúde bem coordenado é capaz de responder de forma mais efetiva às necessidades da população, promovendo a melhoria contínua dos serviços e a promoção da saúde de todos os cidadãos.

Abstract:

Introduction: public policies have guidelines that guide actions and programs whose purpose is to confront public issues that present complex processes. In the health area, the coordination of actions and articulation between levels of care stand out as a central element among the attributions of Primary Health Care (PHC), which refers to the ability to articulate and integrate different health services, providing a continuous and

Artigo recebido em: 01.09.2023.

Aprovado para publicação em: 10.09.2023.

comprehensive care for individuals over time. Objectives: to present the role of public policy coordination in intersectoral actions related to health in PHC. Method: this study constitutes a narrative literature review. To carry out the bibliographic survey, the LILACS, MEDLINE and Google Scholar databases were consulted, using the following descriptors: “intersectoral collaboration”, networks, coordination, “primary health care” and “public policies”. The languages considered were Portuguese and Spanish, with a publication period between 2000 and 2022. Results: 158 documents published according to the strategy were identified. In the analysis of the works, considering the perspective of networks and intersectoral actions, it was noted that the literature brings a discreet distinction, in which the way in which social actors organize and relate expresses this difference. The coordination attribute stands out during the implementation of public policies and their effectiveness. For implemented policies to be effective, different areas of government must work in an integrated manner; It is at this point that the lack of coordination can trigger conflicts between the actors involved in the implementation, generating losses regarding its effectiveness. Final Considerations: coordination in public health policies is a key element to guarantee efficient, equitable and quality service provision. A well-coordinated health system can respond more effectively to the needs of the population, promoting the continuous improvement of services and promoting the health of all citizens.

INTRODUÇÃO

Após o século XVIII, um dos pensamentos mais presentes na sociedade era que a intervenção mínima do estado seria suficiente para suprir as demandas necessárias, visto que a sociedade poderia se autorregular. Posteriormente, ganharam destaque as políticas públicas, com maior protagonismo dos governos na organização da sociedade; neste momento Estados Unidos e Europa convergiam para um mesmo pensamento, ainda que um pautado nas vivências e outro em análises teóricas (SOUZA, 2006).

As políticas públicas compreendidas como diretrizes que orientam ações e programas cuja finalidade é o enfrentamento de questões públicas que interferem em direitos fundamentais ou sociais, têm processos complexos, que partem da identificação de demandas partindo para etapas operacionais (BELLINI *et al.*, 2014).

O debate da democratização trouxe, em contraponto à hierarquização de políticas, a visão de articulações intersetoriais, que vem ganhando cada vez mais espaço, muito devido ao fato de que grande parte dos problemas enfrentados pela sociedade atualmente requerem ação conjunta e integrada de diferentes setores governamentais, como saúde, educação, segurança, meio ambiente, entre outros (SPOSATI, 2006). Intersetorialidade poderia, então, ser definida como um compartilhamento de saberes, experiências, avaliação e realização de ações em prol de resultados integrados com efeito sinérgico (REPETTO, 2011).

Nesse contexto, as articulações intersetoriais podem ser compreendidas como uma lógica de gestão que transita por distintos âmbitos das políticas públicas, pressupondo a articulação entre saberes e experiências no gerenciamento dos serviços, para uma nova forma de planejamento, execução e controle de serviços, promovendo reorganizações segmentares, articulando saberes e experiências (PEREIRA, 2014; INOJOSA, 2001; NASCIMENTO, 2010).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1978), a Atenção Primária à Saúde (APS) é considerada a base de um sistema de saúde sólido e equitativo, tem a responsabilidade de coordenar os cuidados, garantindo que os pacientes recebam a assistência adequada em todas as etapas da sua jornada de saúde.

Na área da saúde, a coordenação de tais ações e articulações se destaca como um elemento central entre as atribuições da APS que se refere à capacidade de articular e integrar os diferentes serviços de saúde, proporcionando um atendimento contínuo e completo para os indivíduos ao longo do tempo. A coordenação é essencial para garantir uma abordagem integral da saúde, considerando não apenas os aspectos físicos, mas

também os emocionais, sociais e culturais; ela contribui para reduzir a fragmentação do cuidado, evitando a duplicação de exames e procedimentos, e melhorando a comunicação entre os profissionais de saúde (STARFIELD *et al.*, 2005). Frente a intersetorialidade, a coordenação é horizontal, por ocorrer em níveis compatíveis de políticas públicas (ZIMMERMANN; ELEUTERIO; GARCÍA, 2021).

Dessa forma, este estudo tem objetivo de descrever o papel da coordenação nas ações intersetoriais relacionadas às políticas públicas de saúde, bem como a atuação da APS neste processo.

MÉTODO

Este estudo constitui uma revisão de literatura do tipo narrativa acerca da coordenação nas ações intersetoriais. Para realização do levantamento bibliográfico, foram consultadas as bases de dados LILACS, MEDLINE e Google Acadêmico e utilizados os seguintes descritores: “colaboração intersetorial”, redes, coordenação, “atenção primária à saúde” e “políticas públicas”. Os idiomas considerados na busca foram o português e o espanhol, com período de publicação entre 2000 e 2022.

A revisão narrativa, apesar de sujeita a viés de seleção, se faz essencial para contribuição e ampliação de debates, corroborando para a atualização e ampliação do conhecimento (ROTHER, 2007).

Procedeu-se, então, a leitura dos resumos e posteriormente dos textos completos, com descarte das publicações com termos utilizados em contextos distintos do pesquisado neste estudo.

REVISÃO DA LITERATURA

Foram identificados 158 documentos publicados, sendo alguns excluídos devido a não abordarem a temática selecionada. Esta revisão está organizada em três seções, a primeira trata da implementação e coordenação de políticas públicas, a segunda discorre acerca de ações e redes intersetoriais e a terceira sobre a Atenção Primária à Saúde na coordenação da atenção à saúde.

1. IMPLEMENTAÇÃO E COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Redes e ações intersetoriais são de extrema importância durante a implementação de políticas públicas e é neste momento que a coordenação também tem seu destaque. Apresentada como um processo que visa garantir a integração das ações governamentais em torno de objetivos comuns, a fim de promover eficácia e efetividade no atendimento às demandas sociais, envolve diversas áreas do conhecimento, como a administração pública, a ciência política e a economia, requerendo uma abordagem multidisciplinar (SOUZA, 2018).

No ciclo de construção de políticas públicas, a implementação se trata de uma etapa essencial no processo de governança de um país, uma vez que, nessa etapa, as políticas têm a capacidade de definir e direcionar as ações do Estado. Sua eficácia é determinada por uma série de fatores, como a coerência entre os objetivos propostos e ações realizadas, a participação da sociedade civil, a capacidade governamental em gerenciar recursos e, especialmente, a capacidade de adaptar as políticas às diferentes realidades e contextos em que serão aplicadas. Segundo Ansell e Gash (2007), a efetivação de políticas públicas é um processo complexo que envolve múltiplos atores, como o Estado, a sociedade civil, o setor empresarial e a academia. Cada um desses atores possui interesses próprios e desempenha um papel fundamental na execução das políticas. Portanto, a implementação efetiva das políticas públicas requer a criação de espaços de diálogo e construção de

consensos entre esses atores, garantindo assim a legitimidade e aceitação das medidas implementadas; portanto a participação da sociedade civil é um elemento indispensável para o sucesso na implementação das políticas públicas.

De acordo com Souza (2018), a inclusão da sociedade civil nos processos de decisão e execução das políticas possibilita um maior controle social, ampliação do debate público e maior adesão da população às medidas propostas. Portanto, é imprescindível que haja mecanismos institucionais que favoreçam a participação efetiva da sociedade civil, como a realização de audiências públicas, conselhos participativos e consultas populares.

Ademais, a capacidade governamental de gerenciar recursos é, também, um fator determinante para o sucesso na implementação de políticas públicas. Segundo Bresser-Pereira (2014), é necessário que o Estado possua uma estrutura administrativa eficiente, com servidores capacitados, sistemas de planejamento e monitoramento eficazes, além de mecanismos de controle e avaliação das políticas executadas. Essas capacidades permitem que os recursos públicos sejam alocados de forma adequada, evitando desperdícios e garantindo a efetividade das ações.

Importa ressaltar a necessidade de adaptar as políticas públicas às diferentes realidades e contextos em que serão aplicadas. Conforme Arretche e Marques (2019), as políticas públicas devem considerar as particularidades territoriais, socioeconômicas e culturais das regiões em que serão implementadas, de modo a garantir o atendimento das demandas específicas de cada localidade. Para tanto, é essencial contar com estudos e diagnósticos que embasem as decisões políticas, bem como mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos.

Em suma, a implementação de políticas públicas requer ações coordenadas entre múltiplos atores, e adaptações às particularidades de cada contexto. Ainda para que sejam efetivas, é necessário que diferentes áreas do governo trabalhem de forma integrada; é neste ponto em que a falta de coordenação pode desencadear conflitos entre os atores envolvidos na implementação, gerando prejuízos referentes à sua efetividade, o que consiste, portanto, em um desafio complexo, que demanda esforços contínuos e ações coordenadas e integradas. Através da construção de redes de governança, do fortalecimento de instrumentos de planejamento e monitoramento e da participação da sociedade civil, é possível avançar na efetividade e eficiência da gestão pública, garantindo o atendimento das demandas da sociedade (SOUZA, 2018).

O desafio da coordenação de políticas públicas começa pela identificação dos objetivos a serem alcançados. É preciso definir com clareza quais são as necessidades sociais que devem ser atendidas e como as políticas públicas podem contribuir para lidar com essas demandas. A partir dessa definição, é necessário estabelecer as metas a serem alcançadas e os critérios de avaliação do processo. A definição clara dos objetivos torna possível a formulação de estratégias eficientes para alcançá-los (CASTRO e YOUNG, 2017).

Uma estrutura institucional que facilite a conexão entre as áreas de atuação do governo também é fundamental nesse processo; além da importante participação da sociedade civil que pode contribuir para maior efetividade da política.

No entanto, é importante lembrar que a coordenação de políticas públicas não é uma tarefa fácil. Existem diversos obstáculos que precisam ser superados para garantir sua efetividade. A falta de comunicação entre as diferentes áreas de governo, a competição entre os diferentes setores pelos recursos públicos e a resistência à mudança são apenas alguns dos desafios a serem enfrentados, entretanto, a coordenação é uma atividade essencial para o bom funcionamento do Estado e na busca pela eficiência na entrega de serviços e

benefícios à sociedade. É responsável por estabelecer a articulação entre diferentes setores e níveis de governo, visando a integração de ações e recursos para atender as demandas dos cidadãos (SOUZA, 2018).

De acordo com Bresser-Pereira (2014), a coordenação de políticas públicas é um desafio constante, uma vez que diferentes áreas de atuação governamental possuem estruturas, culturas e objetivos específicos. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se estabelecerem mecanismos de integração e diálogo entre os responsáveis pela formulação e implementação das políticas, bem como a necessidade de uma liderança centralizada para garantir a convergência de esforços.

Para Zimmermann, Eleuterio e García (2021), a coordenação de políticas públicas ocorre por meio da construção de redes de governança. Essas redes são compostas por atores estatais e não estatais que compartilham interesses e responsabilidades em determinada política. Além disso, desenvolve-se através da troca de informações, negociação e cooperação, buscando soluções conjuntas para os problemas enfrentados.

2. AÇÕES E REDES INTERSETORIAIS

Redes intersetoriais podem ser definidas como uma estratégia de gestão pública para lidar com a complexidade dos sistemas sociais, ou ainda como formas de articulação e cooperação entre diferentes setores da sociedade, como o público, o privado e o terceiro setor, para a busca de soluções conjuntas e compartilhamento de recursos no enfrentamento de problemas e desafios comuns; caracterizam-se, portanto pela participação ativa de atores de diferentes esferas, promovendo a colaboração e a integração de conhecimentos, experiências e recursos diversos. São compreendidas como uma forma de articulação entre diferentes setores e atores sociais, visando atender demandas sociais com maior eficiência e eficácia. Para sua construção é necessário um processo contínuo de negociação, aprendizagem e construção coletiva de soluções (SILVA e OLIVEIRA, 2016).

A literatura destaca a teoria da governança colaborativa, que apresenta a importância da cooperação e parceria entre atores governamentais e não governamentais para a gestão de políticas públicas. Autores como Provan, Fish e Sydow (2007) e Ansell e Gash (2007) têm desenvolvido estudos que analisam as características, objetivos, desafios e benefícios das redes intersetoriais.

Segundo Provan, Fish e Sydow (2007), as redes intersetoriais constituem-se meio de interação e articulação entre organizações dos diferentes setores, podendo surgir como estratégia de enfrentamento a problemas complexos e multifacetados, que demandam a contribuição de diferentes expertises e recursos. Os autores destacam que a formação e o funcionamento dessas redes são influenciados por fatores como a confiança, o comprometimento, a liderança, além de aspectos estruturais e contextuais.

Existem diferentes tipologias de redes, podendo ser redes de projetos, acionadas frente a um objetivo específico; redes temáticas, com maior flexibilidade, cujos atores possuem maior heterogeneidade e, portanto, menor limitação decorrente de crenças; comunidades de políticas públicas, com maior solidez devido a entendimentos compartilhados, e com maior estabilidade; ainda podem ser citadas as comunidades epistêmicas, cujos atores partilham pontos de vista. Importa ressaltar que as características das redes impactam sobre sua capacidade de orientação de políticas públicas (MASSARDIER, 2006).

Outra referência importante é a abordagem de gestão social, que enfatiza a participação ativa e a construção coletiva de soluções para problemas sociais. Autores como Pereira, Tassigny e Bizzaria (2017) destacam que as redes intersetoriais podem contribuir para a gestão social ao promoverem a integração de diferentes atores e a mobilização de recursos para enfrentar desafios compartilhados. A gestão social também

valoriza a horizontalidade nas relações entre os atores, a transparência na tomada de decisões e a construção de uma visão de longo prazo baseada na sustentabilidade e no desenvolvimento social.

O Pacto Global das Nações Unidas poderia ser citado como um exemplo de construção de redes interse-toriais, por buscar engajar empresas, organizações da sociedade civil, sindicatos e governos em ações coleti-vas e compromissos voluntários que promovam a responsabilidade social e a sustentabilidade. Essa rede per-mite, portanto, a troca de experiências, a criação de parcerias e o fortalecimento de práticas empresariais responsáveis. A Agenda 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), também se destaca como exemplo, pois ao propor um pacto global em prol do desenvolvimento, visa garantir o progresso huma-no e o atendimento as necessidades básicas do cidadão, envolvendo processos econômicos, políticos e soci-ais, atuando em rede (ONU, 2015).

As redes intersetoriais também são mecanismos fundamentais para a promoção da cooperação e da cola-boração entre diferentes atores sociais na busca de soluções para desafios complexos. Através da articulação de recursos e conhecimentos diversos, podem contribuir significativamente para a gestão social e para a pro-moção de políticas públicas mais efetivas e sustentáveis (BRONZO, 2010).

Ao se colocarem em perspectiva não apenas redes, mas também ações interse-toriais, a literatura traz uma discreta distinção, onde a forma como os atores sociais se organiza e se relaciona expressam essa dife-rença. Enquanto as redes enfatizam a conexão horizontal entre os participantes, as ações interse-toriais envol-vem a cooperação entre diferentes setores da sociedade; as redes seriam mais flexíveis e descentralizadas em sua natureza, permitindo maior autonomia e diversidade de atores, enquanto as ações interse-toriais seriam mais formalizadas e reguladas, exigindo maior coordenação e alinhamento entre os participantes.

Redes interse-toriais têm suas conexões baseadas em objetivos comuns, interesses compartilhados e no desejo de promover mudanças sociais, dessa forma possibilitam a troca de conhecimentos, recursos e expe-riências entre os participantes, ampliando o alcance e a efetividade das ações realizadas. Por outro lado, as ações interse-toriais são iniciativas que envolvem a cooperação de diferentes setores da sociedade, como go-verno, empresas, organizações da sociedade civil e comunidade, visando abordar desafios sociais complexos. Essas ações buscam integrar diferentes perspectivas e conhecimentos para resolver problemas públicos de forma mais eficiente e sustentável (SPOSATI, 2006).

3. A ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE NA CORDENAÇÃO DA ATENÇÃO À SAÚDE

No Brasil, as diretrizes do sistema de saúde vêm de encontro à fragmentação e a dispersão de ações go-vernamentais. Conforme destacado por Arretche e Marques (2019), a Constituição Federal de 1988 definiu a descentralização como princípio fundamental da administração pública e estabeleceu o Sistema Único de Saúde (SUS) como um exemplo de política que exige a articulação entre os diferentes entes federados.

A experiência do SUS revela desafios na coordenação de políticas públicas, como a dificuldade de har-monizar interesses e competências entre municípios, estados e união. Além disso, Lotta (2017) aponta que as mudanças políticas e a falta de continuidade nas ações governamentais também afetam a coordenação e im-plementação das políticas. Surge, então, a APS, considerada um dos pilares fundamentais para a organização de um sistema de saúde eficiente e de qualidade em diversos países ao redor do mundo, responsável por pres-tar cuidados primários mas também englobar um conjunto de ações e serviços de saúde que têm como objeti-vo centralizar a atenção no indivíduo, promovendo a prevenção, a promoção, o tratamento e a reabilitação,

cuja principal característica consiste em ser o acesso de primeiro contato e contínuo do usuário ao sistema de saúde, e que tem como papel fundamental a coordenação do cuidado nas redes de atenção à saúde.

A coordenação e ordenação da rede de saúde e das ações desenvolvidas são elementos essenciais para o bom funcionamento e eficiência do sistema. A APS desempenha papel fundamental nesse processo, sendo responsável por promover a integração e a continuidade no cuidado ao paciente em todos os níveis de atenção, considerando que atua por meio da centralização das informações e do compartilhamento de dados entre os diferentes serviços, tendo posse de uma visão integral do paciente e, portanto, a capacidade de ofertar cuidados contínuos, personalizados e orientados às necessidades individuais de cada sujeito. Assim, desempenha importante papel na promoção da equidade no acesso aos serviços de saúde. Por estar presente nas comunidades, conhecer as realidades locais e ter uma relação de proximidade com os pacientes, é capaz de identificar as demandas da população e direcionar os recursos de forma adequada, evitando desperdícios e garantindo uma distribuição mais justa dos cuidados em saúde (STARFIELD; SHI; MACINKO, 2005).

Estudos mostram que a coordenação do cuidado proporcionada pela APS contribui para a melhoria dos indicadores de saúde, redução das internações hospitalares desnecessárias, menor necessidade de serviços de urgência e emergência, além de um melhor gerenciamento das doenças crônicas (KRINGOS *et al.*, 2010). A presença de uma equipe multiprofissional na APS também é essencial para este papel de coordenação da rede, pois permite uma visão integrada e holística dos sujeitos e do território (HOGG *et al.*, 2009).

Existem alguns pontos a serem destacados ao se considerar a coordenação desempenhada pela APS:

PORTA DE ENTRADA E ORIENTAÇÃO:

A APS atua como ponto de entrada para o sistema de saúde, orientando os indivíduos para os serviços adequados dentro e fora da rede de cuidados. Isso inclui o acolhimento, encaminhamento para especialistas quando necessário e coordenação de cuidados entre diferentes níveis de atenção (CHUEIRI, HARZHEIM e TAKEDA, 2017).

CONTINUIDADE DO CUIDADO:

A APS busca garantir a continuidade do cuidado ao longo do tempo, promovendo o acompanhamento regular, a organização de registros médicos e a comunicação efetiva entre diferentes prestadores de cuidados. Isso é especialmente importante para pessoas com doenças crônicas, idosos e aqueles com necessidades complexas. Tem como objetivo viabilizar uma atenção contínua e longitudinal, ou seja, acompanhando o sujeito desde o início de seu cuidado até a alta ou continuidade do tratamento. Isso favorece a efetividade das ações de saúde, uma vez que promove a prevenção e o diagnóstico precoce de doenças, evitando complicações e internações desnecessárias (CUNHA e GIOVANELLA, 2011).

INTEGRAÇÃO DE SERVIÇOS:

A APS tem o papel de integração de diferentes serviços de saúde. Isso envolve estabelecer redes de cuidados que promovam o trabalho em equipe, a cooperação entre profissionais de saúde e a oferta de serviços abrangentes e acessíveis. Nesse contexto, promove a articulação entre os diferentes pontos de atendimento e especialidades, possibilitando uma visão abrangente e integrada do cuidado. Essa integração ocorre por meio

da comunicação e compartilhamento de informações entre os profissionais de saúde, prontuário eletrônico, bem como a utilização de outras tecnologias de informação e comunicação. Assim sendo, é possível ampliar o acesso aos serviços, melhorar a qualidade da assistência e otimizar os recursos disponíveis (BRASIL, 2019).

PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS:

A APS desempenha um papel crucial na promoção da saúde e na prevenção de doenças. Isso inclui a realização de atividades como campanhas de vacinação, aconselhamento em saúde, rastreamento de doenças e educação em saúde para a população, sendo que um de seus principais objetivos é propiciar à população estilos de vida saudáveis, capacitando-a à identificação e controle de fatores de risco para o desenvolvimento de condições mais saudáveis de vida. Também tem por atribuição realizar ações de promoção da saúde no ambiente comunitário, envolvendo a população local em atividades educativas e preventivas, que podem incluir palestras, *workshops*, campanhas de vacinação, entre outras iniciativas que visem conscientizar e engajar a população na adoção de comportamentos saudáveis. Independente da metodologia utilizada nas ações, tem como finalidade o controle de problemas de saúde crônicos que afetam grande parte da população, como diabetes, hipertensão arterial, doenças respiratórias e cardiovasculares, por exemplo (BRASIL, 2017; STARFIELD, 2002).

Por fim, atua de forma importante na redução das desigualdades em saúde, através do acesso equitativo aos cuidados de saúde; através de políticas e programas de saúde voltados para regiões mais vulneráveis, busca garantir que todos os cidadãos tenham acesso aos mesmos serviços e cuidados, independentemente de sua condição socioeconômica. Nesse sentido, a APS tem um papel importante não apenas na promoção da saúde individual, mas também na saúde coletiva, contribuindo para a redução da incidência de doenças e para o aumento da qualidade de vida da população como um todo (STARFIELD, 2002).

Cabe aqui ressaltar a importância de todos os níveis de atenção trabalharem em conjunto, compartilhando informações, estabelecendo fluxos de referência e contrarreferência e promovendo a comunicação entre os diferentes profissionais e serviços de saúde; assim também, cabe destacar, ainda que a coordenação e ordenação da atenção sejam atribuições vinculadas à APS, não se pode responsabilizá-la integralmente pela qualidade dos serviços do sistema de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redes intersetoriais podem ser aplicadas como estratégia de intervenção frente a problemas complexos e multifatoriais; possibilitam o envolvimento de diversos setores e atores para o compartilhamento de recursos e habilidades frente a desafios comuns.

A coordenação nas políticas de saúde desempenha um papel fundamental na busca pelo atendimento eficiente e de qualidade à população. A implementação eficaz e a continuidade das ações governamentais são elementos essenciais para alcançar os objetivos estabelecidos em políticas de saúde.

A falta de coordenação nas políticas de saúde pode levar a uma série de problemas, incluindo a duplicação de esforços, desperdício de recursos, desigualdades no acesso aos serviços de saúde e prejuízo à qualidade do atendimento. Além disso, a falta de continuidade nas ações governamentais também pode comprometer o cumprimento de metas e a melhoria do sistema de saúde como um todo.

Uma coordenação eficiente traz benefícios significativos, permite uma maior integração entre os diferentes níveis de atenção à saúde, promovendo uma abordagem mais holística e centrada no paciente. Além disso, possibilita a otimização dos recursos disponíveis, evitando duplicação de esforços e garantindo a melhor utilização dos recursos financeiros e humanos, sendo também fundamental para promoção da equidade no acesso aos serviços de saúde, garantindo que todas as pessoas tenham a mesma oportunidade de receber atendimento adequado, independentemente de sua condição socioeconômica, local de residência ou qualquer outra característica.

Por fim, a coordenação nas políticas de saúde é um elemento-chave para garantir uma prestação de serviços eficiente, igualitária e de qualidade, sendo que a APS desempenha um papel fundamental e relevante no bom funcionamento do SUS. Um sistema de saúde bem coordenado é capaz de responder de forma mais efetiva às necessidades da população, promovendo a melhoria contínua dos serviços e a promoção da saúde de todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ANSELL, Chris.; GASH, Allison. Collaborative governance in theory and practice. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 18, n. 4, p. 543-571. 2007.
- ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. Editora Unesp, 2019.
- BELLINI, Maria Isabel Barros, *et al.* **Políticas Públicas e Intersetorialidade em Debate**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrio.br/dspace/handle/10923/8133>. Acesso em: 20 de julho de 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção Primária à Saúde**. Portaria nº 2.979 de 12 de novembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.979-de-12-de-novembro-de-2019-227652180>. Acesso em: 20 de julho de 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília, 2017.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova**, n. 93. P. 33-60. 2014.
- BRONZO, Carla. **Intersetorialidade, autonomia e território em programas municipais de enfrentamento da pobreza: experiências de Belo Horizonte e São Paulo**. 2010. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3992/5/PPP_n35_Intersetorialidade.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2023.
- CASTRO, Biancca Scarpeline; YOUNG, Carlos Eduardo Frickmann. Os problemas de coordenação de políticas públicas: desafios para a gestão ambiental no Brasil. **Revista Síntese (TCE-RJ)**, v. 12, n. 1, p.32-53, Rio de Janeiro, jan./jun. 2017.
- CHUEIRI, Patricia Sampaio; HARZHEIM, Erno; TAKEDA, Silvia Maristela Pasa. Coordenação do cuidado e ordenação nas redes de atenção pela atenção primária à saúde – uma proposta de itens para avaliação destes atributos. **Rev Bras Med Fam Comunidade**, v. 12, n. 39, p. 1-18. 2017.
- CUNHA, Elenice Machado; GIOVANELLA, Ligia. Longitudinalidade/continuidade do cuidado: identificando dimensões e variáveis para a avaliação da Atenção Primária no contexto do sistema público de saúde brasileiro. **Ciencia & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 1029-1042. 2011.
- HOGG, Willian; LEMELIN, Jackes; DAHROUGE, Simone; *et al.* Randomized controlled trial of anticipatory and preventive e multidisciplinary team care: for complex patients in a community-based primary care setting. **Can Fam Physician**, v. 55, n. 12, p. 76-85. 2009.
- INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em Políticas e Serviços Públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo. n. 22, p. 102-110. 2001.

- KRINGOS, Dionne; BOERMA, Wienke; HUTCHINSON, Allen; VAN DER ZEE, Jouke. The breadth of primary care: a systematic literature review of its core dimensions. **BMC Health Serv Rev**, v. 10, p. 10-65. 2010.
- LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019. 324 p. 2017.
- MASSARDIER, Gilles. Redes de Políticas Públicas. IN: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas**. Coletânea – Volume 2. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1267/1/cppv2_0402_mas-sardier.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2023.
- NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**, p. 95-120, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org> Acesso em: 15 de julho de 2023.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de Alma-Ata**: Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários, Alma-Ata, URSS, 6–12 de Setembro de 1978.
- PEREIRA, Potyara A. P. A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (Org.). **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, p. 21-39, 2014.
- PEREIRA, Maria Erica Ribeiro; TASSIGNY, Mônica Mota; DE ALMEIDA BIZARRIA, Fabiana Pinto. Terceirização e precarização do trabalho na política pública de assistência social. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n. 3, p. 171-183, 2017.
- PROVAN, Keith G.; FISH, Amy; SYDOW, Joerg. Interorganizational networks at the network level: A review of the empirical literature on whole networks. **Journal of Management**, v. 33, n. 3, p. 479-516. 2007.
- REPETTO, Fabián. **Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales**. 1. ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2011. 125 p. Disponível em: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2425.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2023.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul Enferm**. v. 20, n. 2. 2007.
- SILVA, A. M.; OLIVEIRA, F. C. Ações Intersetoriais para o Desenvolvimento Sustentável: Uma Análise do Programa X. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental**, v. 10, n. 2, p. 100-115. 2016.
- SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018. 72 p. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3329/1/Livro_Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2023.
- SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 16, p.20-45, jul/dez/ 2006. Disponível em: [SciELO - Brasil - Políticas públicas: uma revisão da literatura Políticas públicas: uma revisão da literatura](https://doi.org/10.15406/sociologias.2006.16.02.001). Acesso em: 22 de julho de 2023.
- SPOSATI, Aldaíza. Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. **Serviço Social & Sociedade**, v. 85, p. 133-141, 2006.
- STARFIELD, Barbara. **Atenção Primária**: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002.
- STARFIELD, Barbara; SHI, Leiyu; MACINKO, James. Contribution of primary care to health systems and health. **Milbank Q**, v. 83, n. 3, p. 457-502, 2005.
- ZIMMERMANN, Silvia Aparecida; ELEUTERIO, Ana Alice; GARCÍA, Antonio De La Peña. Desafíos y respuesta en la coordinación de políticas alimentarias en Brasil durante la pandemia de COVID-19. **Revista de Estudios Sociales**, n. 78, p. 110-126, 2021.