

REVISTA CIENTÍFICA

SOPHIA

v.IX
ISBN: 2176-2511
ISBNe: 2317-3270
Dezembro
N.01

2017



EDITORA
AVANTIS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Científica Sophia

Sociedade Civil Avantis de Ensino e Escola de Aviação Civil Ltda. – Faculdade
Avantis. Balneário Camboriú, SC.: Avantis Educação Superior, 2017.
v. IX, n.1, dezembro 2017

Anual

ISBN: 2176-2511

ISBNe: 2317-3270

1. Psicologia. 2. Administração. 3. Ciências Contábeis. 4. Sistemas de
Informação. 5. Educação Física. 6. Direito. 7. Arquitetura e Urbanismo. 8.
Engenharia Civil. 9. Direito. 10. Odontologia. Interdisciplinar. 11. Pedagogia. 12.
Revista Científica. 13. Periódico.

CDD 21^a ed.

070.4

REVISTA CIENTÍFICA

SOPHIA

Revista Científica SOPHIA - Faculdade AVANTIS
Balneário Camboriú (SC). v. IX, n.1, dez. 2017

Conselho Editorial



Comissão Científica

Prof. Dra. Bernadette Beber (UFSC)
Prof. Me. Felipe Probst Werner (PUC-SC)
Prof. Dra. Fernanda Germani de Oliveira
Chiaratti (PUC-SC)
Prof. Me. Eng. Luis Eduardo Palomino
Bolivar (UFSC)
Prof. Me. Eng. Ricardo André Hornburg
(UFSC)
Prof. Dr. Sílvio Luis Negrão (UFSC)

Endereço para correspondência:

Revista Faculdade Avantis – Comitê
Editorial
Av. Marginal Leste, n. 3600, Km 132 –
Bairro dos Estados
Balneário Camboriú – SC –
CEP: 88339-125
Fone: (47) 3363-0631
E-mail: [revistacientificasophia@avantis.
edu.br](mailto:revistacientificasophia@avantis.edu.br)

Periodicidade Anual

Tiragem desta Edição: 3.000
Autorizada a reprodução desta
publicação, desde que citada a fonte

REVISTA CIENTÍFICA SOPHIA

ISBN: 2176-2511
ISBNe: 2317-3270
Volume: IX
Número: 01
Dezembro/2017
Balneário Camboriú – SC

SOCIEDADE CIVIL AVANTIS DE ENSINO E ESCOLA DE AVIAÇÃO CIVIL LTDA.

Presidente: Mohamad Abou Wadi
Vice-presidente: Artenir Werner
Diretora Geral: Isabel Regina Depiné
Poffo

Comitê Editorial

Editor Responsável:
Isabel Regina Depiné Poffo

Conselho Editorial:

Gabriella Depiné Poffo, Sabrina Weiss
Sties, Tayane Medeiros d'Oliveira,
Douglas Branco de Camargo.

Diagramação e Projeto gráfico:

Ana Lúcia Dal Pizzol

Revisão de Texto:

Sabrina Weiss Sties, Tayane Maderiso
d'Oliveira, Mara Regina Zluhan, Mônica
Duarte, Gabriela Piske.

Revisão Técnica:

Tayane Medeiros d'Oliveira
Bibliotecária Assessora: Aline Medeiros
d'Oliveira (CRB 14-1063)4

Impressão e acabamento:

3 de Maio Gráfica e Editora

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

Mais um ano se finda e com ele temos a grata satisfação de publicarmos mais uma edição da Revista Sophia. Na condição de Diretora Geral da Faculdade Avantis, cumpro-me a honrada tarefa de apresentar, de forma sucinta, as publicações aqui reunidas que deverão contribuir para o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, de nossa Instituição que, por diferentes ações se mantém como incentivadora de pesquisas e trabalhos de iniciação científica.

Nessa obra, reunimos trabalhos de diferentes áreas e que podem servir de orientações para futuros trabalhos, mas também deverão garantir para que a Sophia seja sempre uma publicação que atenda diferentes interesses e privilegie trabalhos de todas as áreas da ciência que trabalhamos em nossos cursos de graduação e pós-graduação.

O primeiro artigo mostra a influência da Educação Física escolar no desenvolvimento motor da criança sendo que com esse trabalho percebemos a importância de se educar corporalmente as pessoas.

No segundo, os autores investigam o significado da palavra assédio, assim como o que leva uma pessoa a assediar outra moralmente no contexto organizacional, com o objetivo de verificar quais as áreas de negócios mais evidentes nos municípios de Balneário Camboriú e Itajaí que enfrentam ações envolvendo o assédio moral. Uma interessantíssima leitura!

No artigo seguinte, aborda-se a realidade da educação brasileira comparada a fala da ex-Presidente da República, quando de sua posse. Nas considerações finais, a autora apresenta dados sobre a real situação de crescimento da educação brasileira, sugerindo caminhos simples para alavancar o ensino de qualidade.

No quarto artigo que compõe essa obra os autores tratam da relação bidirecional entre a Doença Periodontal e o Diabetes Mellitus com o objetivo de descrever essas doenças e suas formas de tratamento, bem como a relação entre elas.

A seguir apresentam reflexões sobre o modelo de educação no Brasil enfatizando a premente necessidade de se viabilizar uma Educação Patrimonial como método para a disciplina de História, uma vez que, conforme os autores, isso possibilitará aos professores e alunos uma prática de ensino e aprendiza-

gem que favoreça o conhecimento e identificação dos conteúdos com os patrimônios histórico-culturais de sua cidade e país.

Antes de encerrar trazemos um artigo em que os autores refletem a humanização no contexto hospitalar na perspectiva dos próprios pacientes hospitalizados. Os resultados da pesquisa demonstraram que embora a humanização em saúde esteja amparada por lei, e expresso nas diretrizes que norteiam o atendimento em saúde pelo SUS, o que se percebe, são apenas atuações pontuais humanizadas e um longo caminho a ser percorrido.

Por fim, o último dos textos publicados tem como foco uma discussão sobre a sustentabilidade, sendo que esse é um tema que, há alguns anos, vem sendo muito discutido por sua extrema importância para o bem-estar das pessoas e para a sobrevivência do planeta. Para isso apresentam os resultados coletados a partir de uma pesquisa ação, realizada por meio de quatro oficinas e questionários que foram aplicados em alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Ao manifestar meus votos de um próspero 2018, ano em que celebraremos os nossos 15 anos de fundação, cumprimento a cada pesquisador por acreditar e contribuir para que viabilizássemos mais essa publicação. A todos o meu muito obrigada!

Isabel Regina Depiné Poffo

Diretora Geral

SUMÁRIO

7 A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO DE ESCOLARES DE BRUSQUE-SC
Esp. Denis William Gripa | Me. André Luiz de Oliveira Braz

16 ASSÉDIO MORAL: UMA REALIDADE EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ E ITAJAÍ
Esp. Anna Carolina Baroni Schindler | Me. Beatriz Hering Faht

36 BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA: DISCURSO E A PRÁTICA
Me. Cristina Kuroski

48 DOENÇA PERIODONTAL X DIABETES MELLITUS
Tainá Michelin Arruda | Dra. Juliana Vieira Raimondi

62 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA
Leda Salete Pegoraro | Esp. Daniel Alceu Rodrigues Cardoso

88 HUMANIZAÇÃO EM SAÚDE: A PERSPECTIVA DO PACIENTE
Tania Maria Magarinos | Me. Eliz Marine Wiggers | Catiane de Oliveira

104 SUSTENTABILIDADE: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Alessandra de Sá Ferreira | Camila Cristina Haas
Manoela de Deus Bento | Naiara Cristina Batista
Renata Maria Bernardo | Me. Sofia Cieslak Zimath

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO DE ESCOLARES DE BRUSQUE-SC

Esp. Denis William Gripa¹

Me. André Luiz de Oliveira Braz²

¹ Professor de Educação Física e Mestrando em Saúde e Gestão do Trabalho.

² Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Docente do Centro Universitário de Brusque – Unifebe. Correspondência para: André Luiz de Oliveira Braz – E-mail: braz_andre@hotmail.com

RESUMO

Mostrar a influência da Educação Física escolar no desenvolvimento motor da criança é um dos grandes princípios norteadores para os professores de Educação Física, pois educar corporalmente as pessoas é trabalhar e atuar no processo utilizando os movimentos corporais. Tendo em vista que o principal instrumento para o professor de Educação Física junto a Educação das pessoas é o movimento, surge desta forma, um questionamento no que tange se esta disciplina é capaz de interferir no processo ensino-aprendizagem das demais disciplinas escolares. Desta maneira, o objetivo desta pesquisa é mensurar o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo de escolares a partir das aulas de Educação Física, visando mostrar qual a real importância desta matéria dentro do ambiente escolar. A pesquisa realizada foi à descritiva de campo, onde os instrumentos utilizados foram: banco de Wells, dinamômetro, colchonete, cronômetro e trena. Os testes realizados com estes instrumentos foram: teste de sentar e alcançar para a avaliação neuromuscular, teste de dinamometria para a avaliação da força, teste de resistência abdominal para a avaliação da resistência e teste de impulsão horizontal para a avaliação da potência. Com estes instrumentos e testes podemos mensurar o nível de desenvolvimento motor dos alunos e o nível do desenvolvimento cognitivo foi avaliado através das notas dos alunos mediante a análise dos seus históricos escolares. Na discussão dos resultados procuramos relacionar estas duas vertentes, desenvolvimento motor e desenvolvimento cognitivo a partir das aulas de Educação Física, apresentando os dados dentro de uma

sequência lógica em forma de texto.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento motor. Desenvolvimento cognitivo. Educação Física.

**THE INFLUENCE OF PHYSICAL EDUCATION IN MOTOR AND COGNITIVE
DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN BRUSQUE-SC**

ABSTRACT

Show the influence of Physical Education in the motor development of children is a major guiding principles for teachers of Physical Education, as educating people is bodily work and act in the process using body movements. Considering that the main instrument for the physical education teacher with the Education of people is the movement, there is thus a question with respect to the subject is able to interfere in the teaching-learning and other school subjects. Thus, the objective of this research is to measure motor development and cognitive development of students from physical education classes in order to show that the real importance of this issue within the school environment. The research was descriptive of the field, where the instruments used were: the Well, dynamometer, mat, stopwatch and tape measure. Trials of these instruments were: test and reach test to assess neuromuscular grip strength test to evaluate the strength, abdominal endurance test for the assessment of resistance and horizontal thrust test for the evaluation of power. With these instruments and tests can measure the level of motor development and students' level of cognitive development was assessed by the grades of students through the analysis of their transcripts. In discussing the results we try to relate these two parts, motor development and cognitive development from physical education classes, presenting the data in a logical sequence in text.

KEYWORDS: Motor development. Cognitive development. Physical education.

1 INTRODUÇÃO

Autores como Barbieri & Haeffner (2001) afirmam que o desenvolvimento e o crescimento representam contínua interação entre o potencial genético e o meio ambiente. Algumas condições do nascimento são importantes em relação as suas repercussões em outras épocas da vida, principalmente quanto ao desenvolvimento neuropsicomotor e o crescimento físico.

A Educação Física ao longo da história sofre com o preconceito dentro da escola, onde minimizam sua importância para a vida dos educandos e menosprezam os conhecimentos que são transmitidos através desta matéria. Freire (2009) diz que a Educação Física é uma disciplina escolar que como qualquer outra também ensina a viver, a matemática nos ensina a viver racionalmente, a Geografia nos ensina a compreender as relações entre tempo e espaço dentro de nossa existência e a Educação Física nos ensina a viver corporalmente, a viver como o corpo que somos. Cada disciplina dentro de sua especificidade contribui para a formação do indivíduo na escola, portanto um bom aprendizado na escola das disciplinas curriculares nos dá a possibilidade de vivermos melhor.

A Educação Física Escolar necessita de muita atenção, pois é através dela que os alunos vão ter o contato e estímulo com a prática de atividades físicas e assim por levar o gosto e a vontade de praticar atividades corporais durante toda sua vida. Se um aluno não gostar de participar das aulas de Educação Física enquanto estiver na escola, dificilmente ele terá motivos de aderir e realizar alguma atividade física e assim construir hábitos saudáveis para o decorrer de sua vida.

É através da Educação Física Escolar que a criança obtém a consciência necessária para no futuro tornar-se um cidadão com estilo de vida saudável e preocupado com o seu corpo.

Outro ponto que teve um peso elevado para a escolha deste tema foi à relação da Educação Física Escolar com o desenvolvimento cognitivo das crianças, este é um tema que causa muitas divergências no meio acadêmico, será que a Educação Física interfere no desenvolvimento cognitivo da criança? Será que ela pode auxiliar o aprendizado dos alunos nas demais matérias da grade escolar? Será que ela tem tamanha importância no processo de ensino-aprendizagem na escola? Durante este trabalho procuramos responder a estas perguntas e trazer alguns esclarecimentos acerca destes questionamentos, mostrando a influência da Educação Física escolar

no desenvolvimento da criança, este que é um dos grandes princípios norteadores para os professores de Educação Física.

Melhorar o processo educacional é tornar a Educação um processo integral, que utilize de todas as disciplinas na formação da criança e do ser humano, e a Educação Física cada vez mais faz parte disto, trabalhando e atuando no processo utilizando os movimentos corporais... educando corporalmente as pessoas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada é caracterizada como descritiva de campo. A população utilizada foram os alunos da Escola de Educação Básica Governador Ivo Silveira, escola pertencente à rede estadual de educação de Santa Catarina, situada na Rua Santa Cruz, número 200, bairro de Águas Claras, cidade de Brusque-SC. A amostra foi de cem crianças que possuem na data da coleta idade entre sete e doze anos, sendo cinquenta meninos e cinquenta meninas. Para a seleção da amostra foi utilizada um sistema de sorteio através das listagens de chamada das turmas, sendo que foram escolhidas dez turmas de acordo com o número da classe (2^a 2 e 2^a 3, 3^a 2 e 3^a 3, 4^a 2 e 4^a 3 e assim sucessivamente) e sorteados dez alunos, sendo cinco meninos e cinco meninas de cada uma das turmas, totalizando assim as cem crianças que compuseram a amostra da pesquisa. Antes da realização da coleta de dados, foram enviadas as famílias dos alunos escolhidos para participarem da pesquisa o termo de consentimento livre e esclarecido, onde os pais ou responsáveis tinham alguns esclarecimentos acerca da pesquisa, assim como os benefícios e riscos para seu filho, neste termo em duas vias eles assinavam uma, enviando a mesma para ser anexada ao material da pesquisa e ficavam com a outra via para eles, como garantia que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento, sendo necessário apenas comunicar a desistência.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: banco de Wells, dinamômetro, colchonete, cronômetro, trena. Com estes instrumentos foram aplicados os seguintes testes para avaliarmos o nível de desenvolvimento motor dos pesquisados: teste de sentar e alcançar para a avaliação neuromuscular, teste de dinamometria para a avaliação da força, teste de resistência abdominal para a avaliação da resistência; e teste de impulsão horizontal para a avaliação da potência. Para mesurarmos o de-

envolvimento cognitivo utilizamos as notas dos alunos, através de uma análise dos seus históricos escolares.

As análises dos dados da pesquisa foram realizadas de maneira estatística através do tipo descritiva (média, percentual e frequência), correlacionando sempre os resultados da análise do desenvolvimento cognitivo com os resultados dos testes motores.

3 RESULTADOS

Entre as 100 crianças pesquisadas, (13) treze apresentaram desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado, não tendo notas suficientes para a aprovação escolar, como mostra a figura 1. Todas as crianças tiveram resultados inferiores quando comparados aos padrões nacionais em pelo menos um dos testes motores, sendo que dez deles, o que totaliza 77% tiveram resultados inferiores em dois ou mais testes motores, que significa mais da metade dos testes realizados com resultado abaixo do esperado, como mostra a figura 2.

Rendimento escolar dos pesquisados



Figura 1 – Rendimento escolar dos alunos pesquisados

Testes motores dos alunos com rendimento escolar insatisfatório

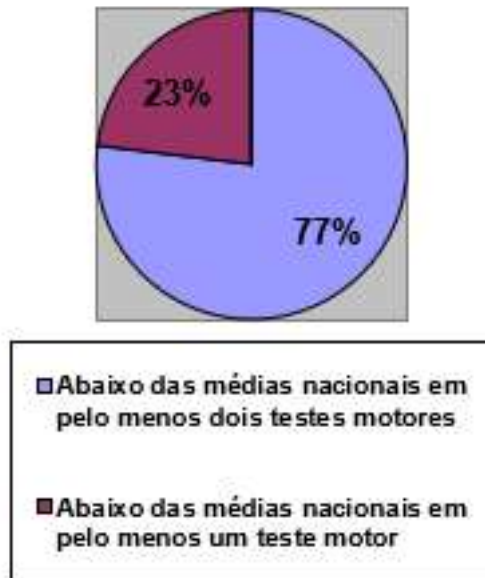


Figura 2 – Testes motores dos alunos com rendimento escolar insatisfatório

Na amostra foi constatada a presença de oito repetentes, crianças que já tem uma ou mais reprovações no seu histórico escolar, destas oito crianças, sete apresentaram nos testes motores resultados abaixo dos padrões nacionais em mais da metade dos testes.

Das oitenta e sete crianças que apresentaram desenvolvimento cognitivo satisfatório, sessenta e nove delas, o que totaliza 69% também apresentaram um bom desenvolvimento motor, tendo obtido resultados acima das médias nacionais em mais da metade dos testes motores, os outros 18 alunos apresentaram um desempenho nos testes motores abaixo do esperado, como mostra a figura 3.

Desempenho motor dos alunos que tem rendimento escolar satisfatório

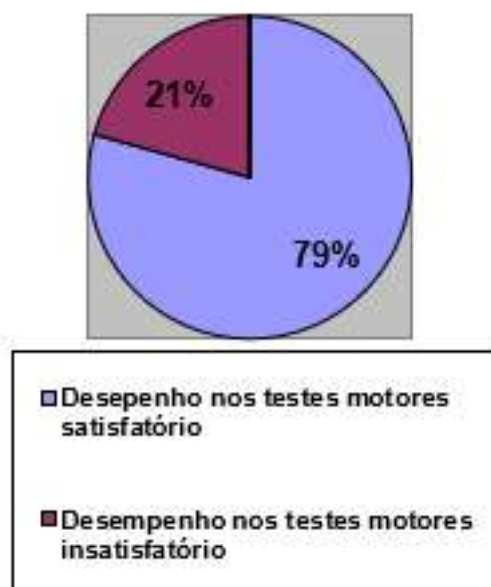


Figura 3 - Desempenho motor dos alunos que tem rendimento escolar satisfatório

4 DISCUSSÃO

Diante da exposição dos dados, fica evidente a relação de desenvolvimento motor e cognitivo, pois de todas as crianças que obtiveram resultados não satisfatórios no seu desenvolvimento cognitivo, 77% delas também não alcançaram resultados satisfatórios em mais da metade dos testes motores, utilizados para mensurar o desenvolvimento motor. Os outros 23% que estavam com as notas abaixo da média escolar tiveram resultados inferiores quando comparados as médias nacionais em no mínimo um teste motor.

Sobre a constatação de alunos repetentes, mostrou-se que 87% deles, independente das médias escolares estarem acima ou abaixo da média, obtiveram resultados abaixo da média nacional em mais da metade dos testes motores.

Da porcentagem da amostra que obteve desenvolvimento cognitivo satisfa-

tório, podemos observar que 79% deles também apresentaram desenvolvimento motor satisfatório, pois em no mínimo metade dos testes motores os resultados alcançados foram acima das médias nacionais.

5 CONCLUSÃO

Podemos concluir que desenvolvimento motor e desenvolvimento cognitivo são variáveis que são entrelaçadas de tal modo que não é possível os seus desenvolvimentos ocorrerem de maneira separada, portanto quando o profissional de Educação Física foca o seu trabalho no desenvolvimento motor de seus educandos, utilizando o movimento corporal como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem, ele indiretamente está atuando no desenvolvimento das funções cognitivas da criança. Os resultados demonstram semelhança com a afirmação de Gallahue e Donnelly (2008), que os domínios cognitivos e motores estão entremeados.

Segundo Papalia e Olds (2000) o nosso desenvolvimento físico, que se caracteriza pelas mudanças ocorridas em nosso corpo e em nossa mente pode influenciar outros aspectos do desenvolvimento. Quando uma criança tem um problema físico, como por exemplo, uma deficiência auditiva, esta irá atrapalhar o desenvolvimento cognitivo da criança, pois afetará diretamente na aquisição da fala, a capacidade de falar depende do desenvolvimento de estruturas físicas, como as da boca e do cérebro.

A relação da Educação Física com as outras matérias também fica evidente quando lançarmos um olhar diferente sobre uma aula, por exemplo, na execução de um jogo a criança está em constante contato com a Matemática, pois ela conta os pontos, divide as equipes, lê tabelas e estuda as linhas de marcação das quadras, também podemos identificar a relação com a disciplina de Ciências, pois o aluno passa a conhecer seu próprio corpo, suas partes e o funcionamento do seu organismo de um modo geral. Enfim, muitos pontos podem ser encontrados com todas as áreas, ampliando as possibilidades pedagógicas para a realização de trabalhos interdisciplinares.

Vigotsky (1989), afirma que a atividade motora é um meio de se adaptar, de se transformar e de se relacionar com o mundo, desta forma percebemos o quanto é ampla a rede de relações que a Educação Física está inserida e as conexões estabelecidas com as demais áreas do conhecimento. Podemos concluir que a Educação

Física é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem na escola, e sua inserção dentro do contexto escolar juntamente com todas as outras disciplinas da grade curricular contribui para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem do educando.

A compreensão da relação entre as atividades motoras, características motoras e desenvolvimento motor, faz com que seja necessário um acompanhamento mais detalhado e minucioso do profissional de Educação Física e qualquer um envolvido com a Educação, pois é crucial o acompanhamento completo e integral do educando, propiciando aos alunos um desenvolvimento completo.

Possíveis problemas motores podem causar problemas cognitivos, assim como problemas cognitivos podem causar problemas motores, influenciando assim de sobremaneira o desenvolvimento humano e infantil.

Avaliar constantemente aspectos cognitivos e aspectos motores pode diagnosticar com precocidade distúrbios relacionados a ambas às áreas e com a idade das crianças e adolescentes antecipando desta maneira o início de programas de minimização ou recuperação das áreas.

6 REFERÊNCIAS

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, João Batista. Por uma educação de corpo inteiro. HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GALLAHUE, L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GUEDES, Dartagnan Pinto e GUEDES, Joana E. R. Pinto. **Manual prático para avaliação em Educação Física**. 1ª ed. Barueri: Manole, 2006.

MAGILL, Richard A.. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. 5ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano**. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ASSÉDIO MORAL: UMA REALIDADE EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ E ITAJAÍ

¹ Pós-Graduada em Gestão de Empresas e de Pessoas da Faculdade Avantis. Graduada em Psicologia pela FURB.

Esp. Anna Carolina Baroni Schindler¹

Me. Beatriz Hering Faht²

² Mestre em Educação na Universidade do Vale do Itajaí. Professora do curso de Graduação em Administração e Psicologia na Faculdade Avantis.

RESUMO

O presente artigo investiga o significado da palavra assédio, assim como o que leva uma pessoa a assediar outra moralmente no contexto organizacional. O objetivo foi responder a seguinte questão problema: Quais são as áreas de negócios mais evidentes nos municípios de Balneário Camboriú e Itajaí que enfrentam ações envolvendo o assédio moral? A metodologia classifica-se com abordagem qualitativa e objetivo descritivo, e os procedimentos técnicos utilizados inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, seguido de coleta documental em fontes primárias disponíveis em arquivos públicos no site do Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina - TRT SC, o número de ações ajuizadas nas cidades de Balneário Camboriú e Itajaí, sentenciadas entre os anos de 2013 a 2015. Os resultados apontam que o assédio ocorre com maior frequência nestes municípios no ramo da prestação de serviços, bancos, lojas, fábricas/indústrias e construtoras.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio. Moral. Relações de trabalho.

MORAL ASSASSION: A reality in Balneário Camboriú and Itajaí

ABSTRACT

This article investigates the meaning of harassment, as well as what causes a person to harass another morally in the organizational context. The

objective was to answer the following question problem: What are the most obvious business areas in the municipalities of Camboriú and Itajaí facing actions involving bullying? The methodology is classified as qualitative and descriptive objective approach, and technical procedures used was initially performed a literature review, followed by documentary collection on primary sources available in public archives on the site of the Regional Court of Santa Catarina work - TRT SC, the number of lawsuits filed in the cities of Camboriú and Itajaí, sentenced between the years 2013 to 2015. The results show that the harassment occurs most frequently in these counties in the business of providing services, banks, shops, factories/industries and construction.

KEYWORDS: Harassment. Moral. Work relationships.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito apresentar um esboço a respeito do tema assédio moral no trabalho, e mesmo não considerado um fenômeno novo, mas sim tão antigo quanto a própria relação existente entre pessoas e ambiente de trabalho.

Segundo os dicionários online de português, assédio é: “Comportamento desagradável ou incômodo a que alguém é sujeito repetidamente” (PRIBERAM, 2015). No site Dicionário Informal (2015) se encontra que assédio é uma “[...] insistência de alguém para fazer algo contra a vontade de uma pessoa, de uma teimosia chegando a humilhação do outro”.

Já assédio moral, tema central deste estudo, conforme Gosdall e Soboll (2009, p.37) afirmam que ocorre nas organizações e significa:

Um conjunto de práticas reiteradas, inseridas nas estratégias e métodos de gestão, por meio de pressões, humilhações e constrangimentos, para que sejam alcançados determinados objetivos empresariais ou institucionais, relativos ao controle do trabalhador (aqui incluído o corpo, o comportamento e o tempo de trabalho), ou ao custo do trabalho, ou ao aumento de produtividade e resultados, ou à exclusão ou prejuízo de indivíduos ou

grupos com fundamentos discriminatórios.

O interesse por esse assunto foi despertado por uma vivência da acadêmica em questão enquanto trabalhava num hospital do município de Balneário Camboriú, e por diversas vezes foi vítima de calúnia e difamação, inclusive com notícias inventadas e mentirosas em jornal de circulação da cidade.

A questão problema envolveu investigar o significado da palavra assédio, bem como o que leva uma pessoa assediar moralmente outra, se pelo puro prazer da maldade, ou por alguma questão psicológica que este possui. Portanto, pretende-se responder: Quais são as áreas de negócios mais evidentes nos municípios de Balneário Camboriú e Itajaí que enfrentam ações envolvendo o assédio moral?

O caminho metodológico percorrido neste estudo classifica-se com abordagem qualitativa, permitindo flexibilidade do autor coletar apenas os dados que garantam objetividade e clareza, segundo Vieira e Zouain (2006). Quanto ao objetivo é considerada descritiva, e tal pesquisa pretende estudar características de um grupo ou região. “[...] pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc.” (GIL, 2002, p. 42).

Os procedimentos técnicos utilizados para responder a questão problema foi inicialmente bibliográfico, que segundo Gil (2002) tem o propósito de proporcionar familiaridade com a área de análise no qual está interessado, sendo fundamental para que o problema seja formulado de forma precisa e com clareza. Posteriormente, foi realizada a coleta documental em fontes primárias, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p.157) definem: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Os documentos analisados estão disponíveis em arquivos públicos compilados após os acontecimentos, selecionados pelo autor apenas aqueles que lhe interessa. Marconi e Lakatos (2010), ressaltam que fontes públicas geralmente são consideradas as mais fidedignas, que, neste caso, foi utilizado o site do Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina - TRT SC (www.trt12.gov.br), através do link: Consultas / Sentenças de 1º Grau / Local de Consulta / Texto a ser Consultado = palavra Assédio / Pesquisar. Todas as ações que tiverem o tema abordado aparecerá para averiguação. Das ações analisadas foram escolhidas as que tiveram sentença

entre os anos de 2013 e 2015.

O assunto é considerado de grande relevância, e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC identificou um número de processos judiciais crescente na Justiça do Trabalho. Além dos projetos de lei que permanecem em debate, principalmente por envolver áreas das ciências humanas em especial a Psicologia, quanto as relações interpessoais no trabalho e também fora dela. No site da instituição de ensino há esclarecimentos sobre o assunto, assim como eventualmente são organizados seminários, cartilhas, artigos e tem até um grupo de apoio aos assediadores (UFSC, 2015).

2 RELAÇÕES DE TRABALHO

Primeiramente é preciso entender o significado de trabalho e a que ele remete, que segundo Naredo (2001 *apud* BERNAL, 2010, p. 15):

É comum esquecer que a noção atual de trabalho não é uma categoria antropológica, [...], pelo contrário, de uma categoria profundamente histórica. O trabalho [...] consolidou-se por volta do século XVIII, junto com a noção unificada de riqueza, de produção e com a própria ideia de sistema econômico, para, assim, dar lugar a uma nova disciplina: a Economia.

O foco no século referido era voltado à tecnologia do produto e ao processo do mesmo, em economias de grande escala, nos mercados e ao acesso aos recursos financeiros. Porém, com as mudanças no âmbito do trabalho, com o desenvolvimento e necessidades do capitalismo e o aprimoramento humano, a ideia tomou uma nova forma. O conceito de trabalho passou a abranger também a constituição da essência da natureza humana, favorecendo não apenas os meios materiais para viver, mas também a própria realização pessoal e os vínculos sociais do indivíduo.

No entanto, Lacombe (2011), diz que se pode considerar o trabalho como parte essencial da vida do homem, pois além de ser uma atividade social, possibilita satisfação, valorização, *status*, felicidade e qualidade de vida, além de estabelecer vínculos daqueles que mantém com a organização, desejos e objetivos de vida.

Com todas as transformações que a sociedade e o trabalho vêm sofrendo, percebe-se que “[...] a política está sendo substituída cada vez mais pela economia, de forma que o lucro é o mais importante [...]; a auto-realização é substituída pelo consumo, e a solidariedade está cada vez mais sendo trocada pelo ‘salve-se quem puder’” (BERNAL, 2010, p. 33).

Nesse contexto, de obstáculos enfrentados pelos indivíduos e respectivos gestores, com foco na competitividade e produtividade, entre as necessidades da empresa versus as necessidades das pessoas, a cultura da informação na era digital e suas consequências no ambiente de trabalho, são alguns dos desafios enfrentados pela área de Gestão de Pessoas - GP e seus respectivos profissionais que nela exercem atividade, que segundo França (2012, p. 4):

[...] deve ocorrer a partir da visão integrada das pessoas e de questões fundamentais como: as expectativas sobre as relações de trabalho, o contrato psicológico entre o que a pessoa quer da empresa e o que esta quer de seu pessoal, perfis e tipos de personalidade, grupos, equipes, lideranças, processos de cooperação, competição, apatia, cultura organizacional, valores, questões éticas, entre outros aspectos ligados à vida social.

A Gestão de Pessoas tem sido destacada por desenvolver e implementar respostas estratégicas diante das tensões que as organizações enfrentam, pela mudança das necessidades das pessoas e os novos estímulos e disputas no trabalho. “O estudo da psicologia social desenvolveu conceitos que permitem analisar as tarefas repetitivas, as expectativas com o trabalho, as características individuais diante dos sucessos e frustrações e os tipos de liderança que existem no comportamento humano” (FRANÇA, 2012, p. 7).

Assim, devido a disputa econômica as organizações incentivam seus funcionários a fazer parte de uma cultura, que visa o resultado acima de tudo. Instigando os mesmos a utilizarem maneiras e métodos, manipulações e ações na hora de cumprir as metas, não se importando com os meios utilizados. Sendo assim, as pessoas acabam por não se preocupar com as relações, com o outro, mas apenas com elas mesmas, individualizando as condições de trabalho, acarretando em competições muitas vezes desnecessárias. No entanto, o que deveria ocorrer seria a cooperação

nessas relações, mas o que se percebe é a rivalidade, e como consequência o assédio moral no ambiente de trabalho.

O assédio, segundo o Dicionário Informal (2015) é um comportamento desagradável que se torna agressivo e ofensivo de alguém que queira fazer algo contra a vontade da pessoa, e subdividido em sexual, psicológico e moral.

- a. Sexual: tipo de coerção de caráter sexual, caracterizado por ameaça, insinuação de ameaça ou agressividade contra alguém, normalmente em local de trabalho ou ambiente acadêmico.
- b. Psicológico: comportamento persistente que ofende, abusa, intimida, insulta, fazendo com que o agredido se perceba ameaçado, humilhado, frágil, provocando stress e prejudicando a sua autoestima. Usado como sinônimo de assédio moral.
- c. Moral: mais vasto que os outros, sendo especificamente relativo ao trabalho, com o superior hierárquico torturando o subordinado ou consentindo que outros o façam.

No caso do referido estudo o tema a ser explorado está relacionado ao assédio moral no trabalho, e em dados coletados junto ao Tribunal Regional do Trabalho do Estado de Santa Catarina, nos municípios de Balneário Camboriú e Itajaí.

2.1 ASSÉDIO MORAL

A Organização Internacional do Trabalho - OIT destaca um aumento da violência no ambiente de trabalho em todo o mundo nas últimas décadas, destaca Freitas (2007 *apud* NUNES; TOLFO, 2013). Segundo o autor, uma das principais razões diz respeito a questão do poder, ou seja, os profissionais, principalmente os líderes, enfrentam o receio de perder seu cargo e sua posição na empresa, e, portanto, começam a exercer formas de violência contra seus colegas.

Neste sentido Lacombe (2011, p. 244) ressalta que:

Os líderes influenciam as pessoas por meio do poder de que dispõem. Podemos definir poder de duas maneiras: como Max Weber, segundo o qual poder é a capacidade de controlar indivíduos, eventos ou recursos, fazendo que aconteça aquilo que a pessoa quer, a despeito de obstáculos ou oposições, ou como sendo a capacidade para influenciar decisões, pessoas e o uso de recursos

É o abuso desse poder de forma repetida e regular durante um determinado período de tempo, que representa a principal particularidade do assédio moral. Nunes e Tolfo (2013, p. 96) pontuam que Heinz Leymann foi considerado o precursor dos estudos empíricos sobre assédio moral em 1980. Naquela época pesquisou em organizações na Suécia o sofrimento das pessoas no ambiente de trabalho, e considerou resultados significativos que o estimulou a ampliar suas pesquisas. “O objetivo dessas pesquisas era sensibilizar os assalariados, sindicatos, gestores, médicos e juristas para a gravidade da situação, incentivando-os, deste modo, ao combate e prevenção do assédio moral”.

Os autores ressaltam que Leymann descrevia o assédio moral como uma comunicação hostil e antiética dirigida para um indivíduo de forma contínua, colocando o mesmo numa situação de desproteção, fragilidade e vulnerabilidade.

Assim, evidencia-se que o assédio é um fato presente nas organizações em que predominam atitudes e ações negativas da liderança em relação aos seus subordinados. Um processo destrutivo, intencional, propositado, persistente e contínuo, com o intuito de fazer a pessoa se sentir mal, inferiorizada, controlada, hostilizada, humilhada, ridicularizada, desacreditada diante dos colegas. Muitas vezes desestabilizando a relação que possui com o ambiente de seu trabalho e a organização, forçando-o muitas vezes a desistir do emprego (LIMA, 2011).

Essa humilhação repetida, extensa e contínua, afeta e prejudica a vida do trabalhador. Muitas vezes comprometendo sua identidade, autoestima, integridade, dignidade e relações afetivas e sociais, perdendo suas referências, gerando profundos e nocivos danos à saúde física e mental do indivíduo, a curto ou médio prazo. Também ao próprio funcionamento da empresa em longo prazo, podendo gerar despesas importantes devido às consequências com seus funcionários assediados.

É surpreendente observar que por vezes o aparecimento dos sintomas não

ocorre no momento em que acontece o assédio, mas pode evoluir no decorrer de um certo tempo. Segundo Pamplona Filho (2009 *apud* LIMA, 2011) a humilhação no trabalho compreende três fenômenos: Vertical; Horizontal; Misto.

- a. Vertical: se descreve por relações autoritárias, cruéis e antiéticas, onde se ressaltam os desmandos, a manipulação, rivalidade, adversidade relacionados à produtividade, praticado por sujeitos de níveis hierárquicos diversos, porém o mais comum é entre o empregador e seu subordinado. Divide-se, ainda, em ascendente e descendente. Neste o assédio é o superior que exerce sobre o subordinado, caso mais comum. No ascendente é o subordinado que tenta assediar seu superior, acontecendo mais raramente.
- b. Horizontal: está relacionado à pressão para produzir com qualidade e baixo custo, ocorrendo entre sujeitos que se encontram na mesma hierarquia, não havendo diferenças entre superiores e subordinados.
- c. Misto: praticado tanto pelos superiores quanto por quem se encontra no mesmo nível. Assim, surge a noção de que o assediado é afetado por todos os lados, ou seja, entram em jogo o assediador horizontal, o vertical e a vítima.

Vale neste momento ressaltar a importância em distinguir o que é assédio daquilo que não é. Pois, infelizmente, existem pessoas que se aproveitam de determinadas situações para declarar que são assediadas, ou então por causa do temperamento de alguns chefes, confundem a exigência deles com assédio. Portanto, segundo Buendía (2003 *apud* BERNAL, 2010, p. 178) uma característica importante para evidenciar o assédio:

É imprescindível a colaboração ou a permissividade do resto das pessoas da organização. A perseguição psicológica desenvolve-se em meio a um surpreendente silêncio e a inibição dos observadores, que antes de tudo ‘buscam ser dos outros’. O fator catalítico principal no início e no desenvolvimento do assédio é

o resto da organização.

Ou seja, por ação ou omissão, os colegas reforçam o assédio, sendo justamente nesse ponto que o objetivo de prejudicar a pessoa acaba acontecendo, pois se sente sozinha e sem apoio nenhum, perdendo a sua autoconfiança, acabando por isolar-se. A vítima escolhida é excluída sem fundamentos, e seus companheiros de jornada.

[...] por medo do desemprego e a vergonha de serem também humilhados associado ao estímulo constante à competitividade, rompem os laços afetivos com a vítima e, frequentemente, reproduzem e reatualizam ações e atos do agressor no ambiente de trabalho, instaurando o ‘pacto da tolerância e do silêncio’ no coletivo, enquanto a vítima vai gradativamente se desestabilizando e fragilizando, ‘perdendo’ sua auto-estima. (BARRETO, 2000).

As emoções e sentimentos fazem parte da constituição do humano, mas cada um reage de determinado modo diante das situações. Dentre as consequências do assédio, considera-se as crises de choro, palpitações, tremores, depressão, insônia ou sonolência excessiva, dores de cabeça, pressão alta, distúrbios digestivos, tonturas, ideias e tentativas suicidas, falta de apetite, falta de ar, diminuição da libido, dores generalizadas, sentimento de inutilidade, queda da produtividade, entre muitos outros. (BERNAL, 2010).

É difícil de identificar as fases do assédio, porque cada caso é singular e devido à confusão e desconhecimento que causam. Porém, conforme Barón, Munduate e Blanco (2003 *apud* BERNAL, 2010, p. 189) diferenciam quatro fases: O início do processo de assedio; A instalação do conflito; A intervenção dos superiores; O desenlace.

1. Início do processo de assédio: o assediado, por acreditar que as primeiras pressões e hostilidade não passam de uma situação passageira, não faz nada. Mas alguns sintomas psicossomáticos já podem ser observados, como insônia, ansiedade e perda do apetite.
2. Instalação do conflito: como o assediado não percebe e não se defende, o assediador aumenta suas ofensas, ameaças e

hostilidade, para assim constranger e inibir a vítima. Então, o nervosismo e a ansiedade, aumentam progressivamente, provocando o início do desgaste da confiança e autoestima da pessoa.

3. A intervenção dos superiores: nessa fase que os sintomas próprios começam a se desenvolver, como a depressão, transtornos obsessivos, ansiedade, entre outros. A pessoa assediada não desenvolve forças para lidar com o problema, a hostilização prejudica sua saúde, e por fim acaba abandonando seu posto de trabalho.
4. O desenlace: devido à pressão e ao estado de saúde do indivíduo, sua presença no ambiente de trabalho começa a se tornar insuportável. Se estiver afastado, a simples ideia de retornar se torna aterrorizante. Se já tem mais anos de empresa, uma pré-aposentadoria é pensada muito seriamente, e se tiver pouco tempo de empresa, suportam a pressão ainda por algum tempo, até a oportunidade de sair surgir.

E quais são as características do assediador? Será que provoca o assédio pelo puro prazer da maldade, ou por alguma questão psicológica? Conforme Piñuel (2002 *apud* BERNAL, 2010, p. 182) geralmente é presente no assediador:

O sentimento de inferioridade opera na forma de culpa que o assediador sente por não possuir atributos que ele considera ideais. Segundo Adler, os defeitos físicos, intelectuais ou emocionais geram um sentimento de inferioridade que a pessoa tenta compensar, superando essas carências pelo desenvolvimento de um complexo de superioridade. Esse complexo faz com que o assediador viva na ficção da posse de valores, de atributos e de qualidades que, na realidade, não possui, negando-os nos demais de maneira defensiva.

Assim, percebe-se que o sentimento de inferioridade é o que move o sujeito a uma competição contra todos a sua volta, tendo a necessidade de comprovar sua

competência acima dos demais. Considerado um choque quando o assediador se vê diante de alguém que possui todas as características que ele gostaria de ter ou fazer, mas que no fundo não consegue alcançar. Sua reação diante dessa realidade é banir ou fazer com que tal pessoa desapareça, antes que a sua autoestima seja reprimida ou se desestabilize psicologicamente.

Zapf e Einarsen (2003 *apud* NUNES; TOLFO, 2013) em seus estudos verificaram que as vítimas de assédio se caracterizam por serem mais cautelosas, quietas, sensíveis, inseguras, sensatas e ansiosas. Já as características dos assediadores como pessoas impulsivas, autoconfiantes e hostis. É importante refletir diante desta explanação do referencial teórico em assédio moral como um acontecimento multidimensional e multidisciplinar, pois envolve tanto a área da Psicologia como também da Administração, Medicina, Direito, entre outras.

Em razão disso, a seguir apresentar-se-ão informações obtidas no site do Tribunal Regional do Trabalho do Estado de Santa Catarina - TRT SC, as ações promovidas por pessoas aos respectivos ramos de negócios. Foi necessário realizar um filtro, através do link Consultas / Sentenças de 1º Grau / Local de Consulta / Texto a ser Consultado = palavra Assédio / Pesquisar. Todas as ações que tiverem o tema abordado apareceram para averiguação, e destas foram analisadas somente aquelas que tiveram sentença entre os anos de 2013 e 2015.

2.1.2 Assédio Moral Município Balneário Camboriú

O município de Balneário Camboriú compreende por duas (2) Varas, e conforme informações obtidas no site TRT SC.

A 1ª. Vara apresentou um total de 227 ações ajuizadas por pessoas aos seus empregadores no período entre 2013 a 2015.

Total de ações ajuizadas: 227	
Total de ações analisadas com sentença entre 2013 e 2015: 50	
Mulheres: 18	Com deferimento: 11
Homens: 32	Sem deferimento: 39

Ano de autuação:	Ramo: Fábrica/indústria: 1
2010: 0	Prestação de serviços: 10
2011: 0	Restaurante: 1
2012: 0	Mercado: 7
2013: 11	Importadora/distribuidora: 1
2014: 31	Posto de gasolina: 3
2015: 8	Faculdade: 1
	Loja: 12
	Farmácia: 1
	Construtora: 2
	Banco: 9
	Hotel: 2
Menor de idade: 1	Sexual: 2

QUADRO 1: Ações ajuizadas na 1ª. Vara de Balneário Camboriú.
FONTE: Elaborado pela autora. Dados primários, 2015.

No município de Balneário Camboriú os dados coletados na 2ª. Vara apresentaram um total de 84 ações ajuizadas por pessoas aos seus empregadores no período entre 2013 a 2015.

Total de ações ajuizadas: 84	
Total de ações analisadas com sentença entre 2013 e 2015: 36	
Mulheres: 21	Com deferimento: 9
Homens: 15	Sem deferimento: 27

Ano de autuação:	Ramo: Prestação de serviços:
2010: 1	13
2011: 1	Restaurante: 1
2012: 15	Faculdade: 1
2013: 11	Loja: 3
2014: 8	Construtora: 2
2015: 0	Banco: 9
	Saúde: 3
	Escola de cursos: 1
	Confecção: 1
	Boate: 1
	Concessionária: 1
Menor de idade: 0	Sexual: 1

QUADRO 2: Ações ajuizadas na 2ª. Vara de Balneário Camboriú.
FONTE: Elaborado pela autora. Dados primários, 2015.

Contextualizando Balneário Camboriú segundo informações obtidas no site Litoral de Santa Catarina (2015) o município é o maior pólo turístico do Sul do Brasil, chegando a receber durante a temporada de verão mais de um milhão de turistas. É a primeira cidade em qualidade de vida do estado, contando com centenas de bares, casas de shows, cervejarias, restaurantes, boates, lojas, *shoppings*, hotéis e praias belíssimas. Segundo dados do IBGE (2010) a população até o último censo era de 108.089 (cento e oito mil e oitenta e nove) habitantes, e com estimativa para 2015 em alcançar o número 128.155 (cento e vinte e oito mil cento e cinquenta e cinco) habitantes.

Conforme os Quadros 1 e 2 no município de Balneário Camboriú, evidenciou-se o gênero masculino como aquele que mais solicitou ações de assédio moral totalizando nas duas Varas 47 das 86 ações analisadas. O ramo de negócio em destaque nas ações foi a prestação de serviços com um total de 23 ações, seguido dos bancos com 18 ações, e em terceiro lugar as lojas com 15 ações. Destaca-se também que 66 ações não tiveram deferimento, contra 20 deferidas pelo TRT-SC.

2.1.3 Assédio Moral Município Itajaí

O município de Itajaí compreende por três (3) Varas, e a 1ª. Vara apresentou

um total de 153 ações ajuizadas por pessoas aos seus empregadores no período entre 2013 a 2015.

Total de ações ajuizadas: 153	
Total de ações analisadas com sentença entre 2013 e 2015: 50	
Mulheres: 16 / Homens: 34	Com deferimento: 14 / Sem deferimento: 36
Ano de autuação: 2010: 0 2011: 0 2012: 2 2013: 3 2014: 35 2015: 10	Ramo: Fábrica/indústria: 8 Prestação de serviços: 12 Mercado: 1 Faculdade: 3 Loja: 2 Construtora: 7 Banco: 7 Particular: 1 Empresa: 3 Logística: 3 Estaleiro (navios): 1 Cadeia: 1 Porto: 1
Menor de idade: 0	Sexual: 1

QUADRO 3: Ações ajuizadas na 1ª. Vara de Itajaí.
FONTE: Elaborado pela autora. Dados primários, 2015.

Neste mesmo município, na 2ª. Vara apresentou um total de 304 ações ajuizadas por pessoas aos seus empregadores no período entre 2013 a 2015.

Total de ações ajuizadas: 304	
Total de ações analisadas com sentença entre 2013 e 2015: 50	
Mulheres: 17	Com deferimento: 14
Homens: 33	Sem deferimento: 36

Ano de autuação: 2010: 0 2011: 0 2012: 0 2013: 0 2014: 13 2015: 37	Ramo: Fábrica/indústria: 7 Prestação de serviços: 23 Restaurante: 2 Mercado: 3 Loja: 3 Construtora: 8 Banco: 1 Logística: 2 Estaleiro (navios): 1
Menor de idade: 0	Sexual: 0

QUADRO 4: Ações ajuizadas na 2ª. Vara de Itajaí.
FONTE: Elaborado pela autora. Dados primários, 2015.

E finalmente na 3ª. Vara, o município de Itajaí apresentou um total de 232 ações ajuizadas por pessoas aos seus empregadores no período entre 2013 a 2015.

Total de ações ajuizadas: 232	
Total de ações analisadas com sentença entre 2013 e 2015: 50	
Mulheres: 21	Com deferimento: 9
Homens: 29	Sem deferimento: 41
Ano de autuação: 2010: 0 2011: 0 2012: 0 2013: 3 2014: 31 2015: 16	Ramo: Fábrica/indústria: 7 Prestação de serviços: 11 Restaurante: 2 Mercado: 1 Loja: 3 Construtora: 4 Banco: 9 Confecção: 1 Logística: 3 Estaleiro (navios): 4 Cadeia: 2 Porto: 3
Menor de idade: 1	Sexual: 0

QUADRO 5: Ações ajuizadas na 3ª. Vara de Itajaí.
FONTE: Elaborado pela autora. Dados primários, 2015.

Contextualizando Itajaí segundo informações coletadas no site Litoral de Santa Catarina (2015) é considerada uma das maiores cidades deste estado com infraestrutura turística, dispondo de hotéis, pousadas, bares, boates, restaurantes e opções de lazer. Possui o maior porto pesqueiro do país, um píer turístico para receber navios de grande porte, além da maior universidade do estado. Conta com praias e grandes festas como a Marejada, Festa do Colono e Festival de música.

Com a criação do porto expandiu um núcleo urbano extenso e empresas se instalaram na cidade. Segundo dados do IBGE (2010) a população conforme o censo era de 183.373 (cento e oitenta e três mil trezentos e setenta e três) habitantes, com estimativa para o ano de 2015 alcançar um número de 205.271 (duzentos e cinco mil duzentos e setenta e um) habitantes.

Conforme os Quadros 3, 4 e 5 no município de Itajaí evidencia-se que o gêne-

ro masculino prevaleceu nas solicitações de ações de assédio moral com 96 das 150 ações analisadas. O ramo de negócio com o maior número de ações foi a prestação de serviços com um total de 46 solicitações, seguido das fábricas/indústrias com 22 ações, e em terceiro lugar as construtoras com 19 ações. Destaca-se que 113 ações não tiveram deferimento, contra apenas 37 deferidas pelo TRT SC.

3 REFLEXÕES A RESPEITO DO ASSÉDIO MORAL

Diante dos dados apresentados anteriormente o que inicialmente chama a atenção é o gênero que com maior frequência ajuíza ações em ambos os municípios. Na visão geral e teórica, os homens são vistos como pessoas fortes, firmes, valentes e estáveis, e as mulheres consideradas fracas, delicadas, vulneráveis e temerosas. Com isso, constata-se a fragilidade que se evidencia nas relações humanas no contexto do trabalho.

Neste sentido, os números dos respectivos municípios comprovam o alerta da Organização Internacional do Trabalho - OIT com relação ao aumento do assédio moral e da violência no ambiente de trabalho. Assim como Bernal (2010) destaca sobre as transformações que a sociedade e o próprio trabalho vêm sofrendo, nas dificuldades e obstáculos enfrentados em relação ao que visa o capitalismo com o consumo em excesso, a competição exacerbada e lucro.

Outro ponto que surpreende é a quantidade de ações não deferidas em relação ao número de ações ajuizadas, em ambos os municípios. Por isso a importância de avaliar e julgar o que realmente é considerado assédio moral daquilo que não é, pois hoje em dia está fácil iniciar com as ações, porém difícil comprovar o assédio. Mas por se tratar de uma violência de ordem psicológica, o assédio confunde em decorrência do alto grau de subjetividade envolvido.

Com as relações cada vez mais precárias e delicadas, onde o outro não consegue se colocar no lugar da pessoa, pensando apenas em si mesmo e no seu ganho, não percebem o quanto estão violentos e egoístas em relação as suas atitudes e ações negativas. Sendo assim, as pessoas se sentem inferiorizadas, hostilizadas, humilhadas, desacreditadas diante dos colegas, em decorrência da baixa autoestima sentida (LIMA, 2011).

Em relação ao ramo de negócio evidencia-se a prestação de serviços nos dois

municípios citados, porém em Balneário Camboriú os bancos e lojas apresentam um resultado significativo de ações. Em Itajaí as fábricas/indústrias e construtoras são considerados ramos com ações ajuizadas de assédio moral.

Relacionadas as áreas com maior destaque considera-se que indiferente o ramo, onde prevalece um alto índice de cobrança e imposição de metas audaciosas, a consequência se reflete na individualização das relações, gerando competição e rivalidade muitas vezes desnecessária. Portanto, cabe a liderança influenciar as pessoas, e como agentes de mudança devem inspirar a coragem perante os obstáculos, através do poder que exercem sobre seus liderados. A forma como se utiliza o poder é capaz de diferenciar ou até modificar o que se pretende alcançar (LACOMBE, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo realizado não restam dúvidas de que o assédio é o resíduo, o excesso gerado em todo o ambiente hostil, de rivalidade e cobrança excessiva que se desenvolveu ao longo do tempo nas relações de trabalho. Situações estas que prejudicam as pessoas em várias áreas da vida, desestabilizando o sujeito como um todo, até não mais querer fazer parte da organização, ou adoecendo física e psicologicamente.

A pesquisa corrobora com os dados evidenciados pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC divulgados no site da instituição, além, claro, de oferecer para esta acadêmica uma real condição de entendimento quanto ao assunto em questão, assim como pela vivência sofrida. Portanto, o assédio ocorre com maior frequência do que se possa imaginar, e nas mais diversas áreas e situações como a pesquisa apresentou o ramo da prestação de serviços, bancos, lojas, fábricas/indústrias e construtoras.

O assédio demanda de complexidade na teoria, porém preocupante e perturbador na prática. É um fenômeno que envolve muito poder e controle, ocorrendo de forma sistemática e repetitiva, contra a integridade tanto física quanto psicológica de um indivíduo no seu ambiente de trabalho.

Tal situação ocorre há muito tempo e vem aumentando devido ao capitalismo, a economia, a produção, a sociedade como um todo diante da globalização. Cada vez mais os indivíduos são pressionados a produzir mais rápido e com quali-

dade, levando a uma disputa incessante nas relações. E com isso, estimula-se a competição entre colegas de trabalho que visam apenas vencer, o lucro e as conquistas, independente se precisam ou não passar por cima uns dos outros, gerando um problema psicossocial envolvendo não apenas o lado emocional, mas principalmente as relações.

5 REFERÊNCIAS

BARRETO, M. (2010) **Assédio Moral no trabalho: chega de humilhação**. Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article1>>. Acesso em 15 dez. 2015.

BERNAL, Anastasio Ovejero. **Psicologia do trabalho em um mundo globalizado: como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DICIONÁRIO INFORMAL (2015). **Assédio**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/ass%C3%A9dio/>>. Acesso em 15 dez. 2015.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi. **Práticas de Recursos Humanos – PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos**. 1ª ed. 7ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOSDALL, Thereza Cristina; SOBOLL, Lis Andréa Pereira (org.). **Assédio Moral Interpessoal e Organizacional**. São Paulo: LTr, 2009.

IBGE. (2010) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Balneário Camboriú e Itajaí 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 26 dez. 2015.

LACOMBE, Francisco. **Recursos Humanos: Princípios e Tendências**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

LIMA, João Paulo Maia. **O abalo psicológico decorrente do assédio moral suportado pelo empregado na relação de emprego: um dano moral indenizável**. Artigo (Graduação em Direito) – Universidade Potiguar, Natal, 2011. Disponível em: <www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-abalo-psicol%C3%B3gico-decorrente-do-ass%C3%A9diomoral-suportado-pelo-empregado-na-rela%C3%A7%C3%A3o-de-empr>. Acesso em 22 dez. 2015.

LITORAL DE SANTA CATARINA. **Município de Balneário Camboriú e Itajaí**. Disponível em: <www.litoraldesantacatarina.com.br>. Acessado em 30 dezembro de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa. **A dinâmica e os fatores organizacionais propiciadores à ocorrência do assédio moral no trabalho**. Revista de Gestão e Secretariado – GeSec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 90-113, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.revistagesec.org.br/ojs-2.4.5/index.php/secretariado/article/view/161p-df_32#.VmShZSdTvIU>. Acesso em 22 dez. 2015.

PRIBERAM (2015). **Assédio**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/asse-dio>>. Acesso em 15 dez. 2015.

TRT SC. **Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina**. Disponível em: <www.trt12.gov.br>. Acesso em 29 nov. 2015.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. **Assédio Moral no Trabalho**. Disponível em: <www.assediomoral.ufsc.br/?page_id=451>. Acesso em 05 dez. 2015.

VIEIRA, Marcelo M, Falcão; ZOUAIN, Deborah M, (Org.) **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA: DISCURSO E A PRÁTICA

Me. Cristina Kuroski¹

¹ Licenciada e Bacharel Em Química pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1975) e mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2003). Atualmente é professora - AVANTIS ENSINO SUPERIOR, e do SINERGIA SISTEMA DE ENSINO. Coordenadora do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados na modalidade EaD. Tem experiência na área educacional, atuando em formação continuada na educação básica, principalmente nos seguintes temas: gestão educacional, qualidade na educação, políticas públicas e legislação. Email: cristina.kuroski@avantis.edu.br.

RESUMO

O presente artigo aborda a realidade da educação brasileira comparada a fala da Presidente da República, quando de sua posse. Tem como objetivo destacar que discursos são alienantes quando não correspondem com a realidade vivida, frente o papel da ideologia política em cenários de educação de baixa qualidade que leva à alienação. As fontes que sustentam este trabalho são, principalmente, sites oficiais. A título de considerações finais, apresenta-se dados sobre a real situação de crescimento da educação brasileira, sugerindo caminhos simples para alavancar o ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Ideologia. Alienação. Educação.

BRASIL, EDUCATIONAL LANGUAGE: *discourse and practice*

ABSTRACT

The present article approaches the Brazilian education reality compared to the speech of the Republic President, while her inauguration. It has as its objective to highlight that discourses are alienating when they do not correspond to the living reality, facing the rule of the political ideology in sceneries of low quality education which leads to allienation. The sources that support this paper are mainly official sites. As final considerations, data about the real situation of the Brazilian education growing are shown, suggesting simple ways for boosting an educatin with quality.

KEYWORDS: Discourse. Ideology. Allienation. Education.

1 INTRODUÇÃO

A realidade da educação brasileira apresenta-se como uma das mais defasadas entre os países desenvolvidos. O desempenho dos alunos, das escolas das redes de ensino, é insuficiente, consequência de múltiplos fatores, dentre os quais, a má formação de professores, instituições formadoras de qualidade insuficiente, uso de práticas ineficientes de ensino, inadequada utilização de recursos.

Dá-se destaque, porém, com brevidade ao slogan do atual governo, Brasil, Pátria Educadora, comparando-o a realidade educacional existente no cenário nacional. O objetivo é destacar que discursos são alienantes quando não correspondem com a realidade vivida. Ressalta ideologias políticas que apenas dizem que se preocupam com a educação de baixa qualidade sem apresentar resultados palpáveis de crescimento nesse sentido. Para sustentar as ideias do texto, dada a sua atualidade, foi necessário consultar, principalmente, sites oficiais.

A título de considerações finais, apresenta-se um breve cenário da real situação de falta de crescimento da educação brasileira, sugerindo caminhos capazes de alavancar o ensino de qualidade, principalmente, a partir da valorização docente, de estratégias de ensino compatíveis com uma efetiva aprendizagem, das famílias corresponsabilizadas com os estudos de seus filhos, a implantação de ações que efetivamente aprovem por mérito, das instituições de ensino superior verdadeiramente comprometidas com a formação de qualidade de professores e a constante avaliação do processo.

2 O DISCURSO E A PRÁTICA

A Presidente Dilma Rousseff (2015), quando da sua posse, anunciou um novo lema para a educação, que merece reflexões no sentido de se compreender em que medida discursos expressam cenários muito diferentes do que a realidade vivida.

Ao afirmar que, esforços devem convergir como prioridade das prioridades para a consolidação de um BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA! (ROUSSEFF, 2015) quis a Presidente ratificar a educação de qualidade tão propalada nos últimos anos.

Triste constatação de um discurso vazio que mais se caracteriza como evidência de uma ideologia política com firme propósito de alienar o povo.

Para Löwy (1985), o conceito de ideologia é um dos mais complexos em Ciências Sociais, em razão dos múltiplos significados a ele atribuídos. Não se pretende discutir o assunto no presente artigo, apenas utilizar seu conceito para explicar em que medida passa despercebido por grande parte da população brasileira o abismo que separa o discurso da prática escolar brasileira.

No caso da fala presidencial, observa-se que os valores ideológicos, em relação a educação, são inculcados na sociedade pelo poder do convencimento. Decorrente disso, persuadir uma nação a acreditar que a educação é prioridade das políticas educacionais, torna-se cômodo para evitar movimentos que exteriorizem insatisfação.¹

Levar a acreditar que a educação brasileira atende padrões mínimos de qualidade caracteriza-se como reprodução do modelo dominante, que, por sua vez, representa a alienação social (CHAUÍ, 1995), tão presente na sociedade atual. No caso do discurso presidencial, evidencia-se o convencimento da nação de que as prioridades do governo estão voltadas à consolidação de um BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA! demonstrando-se a alienação da população, pois, o discurso não corresponde à realidade, como se constata a cada dia em relação a qualidade da educação quando confrontada com as determinações advindas do Ministério da Educação.

Neste cenário, a sociedade aceita sua condição de vida de forma natural, normal e justa sem fazer uma análise mais aprofundada dos reais fatores que a tornam tão desigual (CHAUÍ, 1995). É uma forma ingênua de acreditar que a educação brasileira vai bem. O grande desafio está em resgatar a capacidade de reagir criticamente de maneira a refletir sobre questões cruciais como esta. Só então, ações concretas e exequíveis poderão ser tomadas visando reverter o quadro dramático da falta de qualificação do ensino no país.

3 SITUAÇÃO REAL X MUDANÇAS POSSÍVEIS

O ponto de partida para mudanças eficazes na educação está na formação do professor. Que professores se têm hoje? Quais instituições os formam? Que incentivos recebem pelo trabalho bem feito (ou mal feito)? Como é feita a avaliação de desempenho da atuação docente?

¹ Uma ideia pode ser implantada de duas formas: pelo uso da força, que é exercida com violência, ou por meio da persuasão (THOMSON, 2000).

Evidencia-se pela prática da maioria das escolas, principalmente as públicas no país, que existem significativo número de profissionais pouco qualificados do que o contrário pois que:

Não há outro país entre as maiores economias do mundo que figura, como figura o Brasil, entre os países com pior desempenho nas comparações internacionais. Oito estados brasileiros têm, pelos critérios utilizados nestas comparações, resultados piores do que o último país nos rankings. No final do terceiro ano do ensino médio, mais da metade dos alunos mal consegue ler ou escrever texto simplório. E só pequena porcentagem alcança em matemática nível considerado internacionalmente aceitável. (BRASIL, 2015, p.3).

Certamente, a formação de professores tem se mostrado como uma evidente fragilidade no cenário educacional brasileiro. Há que se considerar o número expressivo de instituições formadoras. A maioria é de instituições particulares, enquanto que o curso de Pedagogia na Educação a Distância passa a ocupar espaço decisivo na formação de professores. Este apresenta o maior número de ingressantes, com 108.314 alunos se comparado com o segundo curso, a Administração, com 72.414 ingressantes¹.

Ainda sobre a formação em Pedagogia, existem 995 instituições no país, sendo 154 públicas e 841 privadas que oferecem 1.752 cursos dos quais 667 são públicos e 1085 pertencem a iniciativa privada. Importante destacar que se matricularam 614.835 acadêmicos, 138.741 em instituições públicas e 476.094 nas privadas. Concluíram no ano de 2013 apenas 96.011 acadêmicos, 18.933 nas públicas e 77.078 nas privadas².

Contudo, embora se tenha um elevado número de instituições formadoras, cursos e interessados em se formar professores, acrescenta-se a esses números, cerca de 25% dos professores da Educação Básica que ainda possuem, no máximo, o Ensino Médio ou Magistério (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013, p. 88)³.

Sobre esse público de profissionais que atuam na educação, recorre-se a estudos da Teoria Crítica, sob a ótica dos filósofos da Escola de Frankfurt, para discutir

1 BRASIL, INEP, Censo 2012.

2 Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 01/05/2015.

3 Anuário Brasileiro da Educação Básica, Moderna, São Paulo: 2013.

a formação de muitos desses professores, caracterizando-a como “semi-formação”, pois não exercem plenamente sua consciência crítica. Sobre essa questão, podemos dizer que,

[...] ao se educar o homem trabalhador, as massas, não se faz por intermédio do ‘não-saber’ para o ‘saber’ e sim pelo trajeto ‘não-saber’ para o ‘semi-saber’. No não-saber há uma predisposição do homem para a busca do saber [...] no semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria (PUCCI, apud ZUIN, PUCCI, RAMOS DE OLIVEIRA, 1998, p. 96).

A semi-formação não permite o desenvolvimento da consciência crítica e nem que o homem se aproprie dos bens culturais acumulados historicamente pela humanidade. O mau desempenho escolar leva a crer que, dentre outros fatores, a má formação dos professores seja o mais relevante.

No entanto, há caminhos para a formação de bons professores, ao se resistir criticamente ao processo de semi-formação, ou seja, na visão de Adorno (PUCCI, apud ZUIN, PUCCI, RAMOS DE OLIVEIRA, 1998, p. 113).,

[...] a formação crítica é intrinsecamente revolucionária e sem apoio de uma crítica objetiva não é possível mudar a formação social. Como resgatar, pois, a radicalidade da reflexão-crítica, seja em relação ao progresso, à difusão generalizada da semi-formação, bem como à sociedade atual, fundada na desigualdade inicial no capital? Como utilizar o potencial da crítica, recuperando seu momento de imersão profunda e intransigente na busca da criação e continuidade de experiências formativas e transformadoras da realidade? Como não pensar falsamente o momento da crítica do momento de ação crítica, depreciando a primeira como idealismo, voluntarismo? Como desentranhar a dimensão crítica presente na materialidade histórica de nossa sociedade contemporânea? Este, a meu ver, o desafio que Adorno nos coloca.

A semi-formação parece acompanhar a formação de grande número de professores e, a formação crítica apresenta-se como uma solução para a docência competente. Evidências se constatarem se analisarmos os critérios para financiamentos de curso superior, conforme especifica a Portaria Normativa Nº 21, de 26 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014):

Art. 19. Para fins de solicitação de financiamento ao Fies serão exigidas do estudante concludente do ensino médio a partir do ano letivo de 2010: I - média aritmética das notas obtidas nas provas do Enem igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos; e II - nota na redação do Enem diferente de zero. § 1º **Excetua-se do disposto no caput o estudante que possua a condição de professor integrante do quadro de pessoal permanente da rede pública de ensino, em efetivo exercício do magistério da educação básica e regularmente matriculado em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia – grifos acrescentados.**

Por que, justamente a formação de uma categoria de profissionais indispensável as mudanças pretendidas na educação, são dispensados dos mesmos critérios de financiamento que outros profissionais estão submetidos? As promessas presidenciais não ratificam as práticas que estão sendo adotadas no momento. Há sinais claros de que não se terá em curto ou médio prazo, mais professores competentes capazes de reverter o quadro da má qualidade do ensino no país.

Analisando as primeiras metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014):

Meta 1 - universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2 - universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3 - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de

15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4 - universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5 - alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6 - oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014).

Das vinte metas do Plano Nacional da Educação, as sete primeiras envolvem diretamente a ação do professor de Educação Básica.

No entanto, segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013) apenas 2% dos jovens querem seguir a carreira docente, destacando as seguintes razões para isso: salários injustos, ausência de planos de carreira, descaso ou a pouca prioridade dada aos cursos de licenciatura pelas universidades e as difíceis condições de trabalho nas escolas. Assim, não surpreende o desinteresse dos jovens brasileiros em seguir essa carreira tão importante para qualquer país que deseja ter um futuro sólido e saudável. Um professor no Brasil ganha 40% a menos do que a média de outros profissionais para os quais se exigem o mesmo nível de formação. Como consequência, estima-se que o déficit de professores na Educação Básica seja de 250 mil (BRASIL, 2013).

Acrescido a este cenário, tem-se o diretor, cuja formação inicial está no mesmo patamar dos demais professores. Ressaltam-se situações polêmicas que impeçam na realidade da maior parte das escolas Brasil (2015, p. 15), “os diretores são gestores que exercem, para o bem e o mal, enorme influência na escola. Em grande parte do país, são nomeados por apadrinhamento político ou eleitos em processos

que favorecem a irresponsabilidade e a indiferença ao mérito”.

As diferentes modalidades de escolha de dirigentes escolares, sejam elas: diretor livremente indicado pelos poderes públicos; diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; eleição direta para diretor, como os mais comuns, não são por si só garantia da democratização da gestão, mas qualquer uma destas modalidades podem ser instrumento para o exercício democrático, desde que, o critério primeiro seja o do mérito.

Se as organizações em geral adotam em seus sistemas de reconhecimento, recompensa e gestão de carreira a atuação dos colaboradores comparativos baseados em resultados esperados e obtidos, a partir de critérios meritocráticos, porque professores são tão relutantes em aceitar serem avaliados por critérios de desempenho e competência, uma vez que têm, ou deveriam ter, um plano de carreira consolidado?

Uma possível resposta vem ao encontro a experiências formativas e transformadoras da realidade que realmente existe, conforme divulgações na mídia: Brejo Santo, no Ceará, é exemplo de “cidade educadora” (BIBIANO, 2015, p. 100-101). Com receita simples envolvendo tão somente o que a lei exige: qualificação de professores, remuneração condigna, comprometimento, envolvimento familiar e, foco nos resultados, este município se tornou em poucos anos referência nacional em qualidade educacional.

Se o caminho para a formação social depende da escola, e se esta, em última instância, significa que se deve ter diretores e professores competentes para alavancar o processo educativo, há que se investir na formação docente, dando condições para tanto, tornando a carreira mais atrativa e valorizada, fatores pouco percebidos na atual situação brasileira.

Ao cenário de experiências exitosas, aos diretores e professores competentes somam-se outros fatores indispensáveis à educação de qualidade: infraestrutura física adequada, recursos financeiros suficientes e bem utilizados e, paralelamente, famílias envolvidas e comprometidas.

Enquanto o discurso presidencial assume um viés paternalista, considerando somente benefícios sociais, muito pouco se pode avançar em relação a qualidade da educação pretendida. Se pais não assumirem as suas responsabilidades, independentemente do nível de carência, as escolas, por si sós não darão conta de educar geração após geração, cujo perfil se delineia cada vez mais agressivo, sem limites, sem responsabilidades, sem vontade de aprender.

Neste sentido, há que se salientar as Políticas Públicas para a Educação Básica operacionalizadas pelos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹. Enquanto, pais não aprenderem a valorizar os benefícios recebidos de material didático, transporte escolar, alimentação escolar, tecnologia educacional entre outros (BRASIL, 2015)² não há como se atingir a qualidade educacional pretendida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 afirma claramente que o fortalecimento das relações da escola com seu entorno sociofamiliar e comunitário é obrigação legal (BRASIL, art. 12, 13, 14, 1996). Mais especificamente se posiciona a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 205):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dezenove anos após a promulgação da LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e vinte e sete anos após a Constituição Federal - CF/88 (BRASIL, 1988), ainda convive-se com um discurso que pretende inculcar nos corações e mentes brasileiros que ainda seremos uma Pátria Educadora, uma pátria cidadã quando, já em 1988 acompanhando o espírito de abertura política vivido com o novo tempo de democracia, a Carta Magna passou a chamar-se Constituição Cidadã, por resgatar os direitos dos cidadãos, em especial, enfatizando em seu Art. 206 I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (KUROSKI, 2013, p. 34).

Evidencia-se a alienação da população ao afirmar que:

Ao longo deste novo mandato, a educação começará a receber volumes mais expressivos de recursos oriundos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal. Assim, à nossa determinação política se somarão mais recursos e mais investimentos (ROUSSEF, 2015).

1 O FNDE foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, modificada pelo Decreto Lei nº 872 de 15 de setembro de 1969.

2 FNDE disponível em <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 01/05/2015.

Como se pretende atingir as 20 metas do Plano Nacional de Educação - PNE se o Ministério da Educação foi o que sofreu a maior contenção de gastos neste ano de 2015.¹ São recursos indispensáveis a manutenção dos programas já existentes, bem como a criação de novos, tão necessários ao atendimento as fragilidades apresentadas pelas escolas públicas.

Não sem razão o documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional, assim se expressa (BRASIL, 2015, p. 3 – versão preliminar):

Nossa situação é dramática. Não há outro país entre as maiores economias do mundo que figura, como figura o Brasil, entre os países com pior desempenho nas comparações internacionais.

Contudo, o mesmo documento se apresenta como uma proposta alentadora ao sugerir diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico. Espera-se que sua discussão e posterior aprovação não se estenda por longos anos a exemplo de todos os demais instrumentos normativos da educação brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso anima os alienados por força de uma ideologia inculcada gradativa e sistematicamente na vida do povo brasileiro. Contudo, o esforço para qualificar o ensino público exige a adoção de estratégias que passem longe de indicações políticas, de discursos inconsistentes e de formação inadequada de seus profissionais.

Seguramente a valorização docente, estratégias de ensino compatíveis com uma efetiva aprendizagem, famílias corresponsabilizadas com os estudos de seus filhos, implementação de ações que efetivamente aprovem por mérito, tanto do aluno, quanto do professor, condições dignas para estudos, instituições de ensino superior verdadeiramente comprometidas com a formação de qualidade de professores, são ações mínimas, duras, necessárias. Deve-se adotar metas claras de desempenho a serem atingidas, cujos resultados sejam constantemente acompanhados e avalia-

¹ Conforme <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e-o-ministerio-mais-atingido-com-ajuste-fiscal,1617255> e <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/01/educacao-e-o-ministerio-que-mais-perde-com-cortes-do-governo.html> acesso em 01/05/2014.

dos. Algo semelhante ao que os demais segmentos do mercado de trabalho adotam.

Nesse sentido, a competência profissional e a perseverança de expressivo número de profissionais da educação evidenciam inúmeras experiências de sucesso, a exemplo de escolas cujos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram satisfatórios nas regiões Centro Oeste e Sul do país¹.

Há que se confiar nos dotados de espírito crítico, idealistas de uma educação autêntica, que pensam o conjunto de ações necessárias a implantar uma proposta adequada para alavancar efetivamente a educação do país. Pessoas que vivenciem uma prática bem fundamentada, capazes de avaliá-la com rigor e honestidade, para ao fim, ser gratificados pelo mérito de seu trabalho merecedores, como sociedade, de uma autêntica Pátria Educadora.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013)**. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 01 maio 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01/05/2015>. Acesso em: 01 maio 2015.

_____. Presidência Da República - Secretaria De Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional (versão preliminar)**. Brasília, 22 de abr. de 2015.

_____. **Portaria Normativa Nº 21**, de 26 de dezembro de 2014. Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 2, de 31 de agosto de 2008; nº 1, de 22 de janeiro de 2010; nº 10, de 30 de abril de 2010; nº 15, de 8 de julho de 2011; nº 23, de 10 de novembro de 2011; nº 25, de 22 de dezembro de 2011; nº 16, de 4 de setembro de 2012; nº 19, de 31 de outubro de 2012; e nº 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. Disponível em: <http://sisfies-portal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_21_26122014_compilada_050115.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

_____. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 01 maio 2015.

1 Dado INEP: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 30/01/2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KUROSKI, Cristina. **Políticas Públicas na educação básica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 5.ed.. São Paulo: Cortez, 1985.

ROUSSEF, Dilma. **Discurso de posse** - Congresso Nacional, 1º de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>>. Acesso em: 01 maio 2015.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-de- OLIVEIRA, Newton (org.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998.

DOENÇA PERIODONTAL x DIABETES MELLITUS

¹ Graduanda do Curso de Odontologia da Faculdade Avantis. Email: taina_michelin@msn.com.

Tainá Michelin Arruda¹

Dra. Juliana Vieira Raimondi²

² Possui graduação em Ciências Biológicas - Biotecnologia pela Universidade do Vale do Itajaí - Univali (2004), mestrado e doutorado em Recursos Genéticos Vegetais pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. É professora no curso de Graduação em Odontologia da Faculdade Avantis.

RESUMO

O presente artigo trata da relação bidirecional entre a Doença Periodontal e o Diabetes Mellitus. Tem como objetivo descrever ambas as doenças e suas formas de tratamento, bem como a relação entre elas. É dever do cirurgião dentista, saber identificar essa inter-relação e encaminhar o paciente ao seu médico se necessário, visto que o mesmo não está apto a tratar do diabetes, mas deve estar apto a tratar da doença periodontal e saber como conduzir um paciente portador do diabetes, estando controlado ou não. O objetivo desse artigo é mostrar como é comum de se encontrar um paciente periodontal com diabetes mellitus no cotidiano do consultório odontológico, principalmente o diabetes tipo II e, estabelecer um protocolo de atendimento, para que o dentista saiba qual a conduta correta tomar, pois muitas vezes um procedimento básico no consultório, pode causar riscos a este paciente e o profissional deve estar ciente disso.

PALAVRAS-CHAVE: Tratamento, periodontite, xerostomia.

PERIODONTAL DISEASE x DIABETES MELLITUS

ABSTRACT

This paper deals with the bidirectional relationship between Periodontal Disease and Diabetes Mellitus. It aims to describe both diseases and their treatment, as well as the relationship between them. It is the dental

surgeon's duty to know how to identify this interrelationship and refer the patient to his doctor if necessary, since he is not able to treat diabetes, but must be able to treat periodontal disease and know how to conduct a patient Of diabetes, being controlled or not. The purpose of this article is to show how common is to find a periodontal patient with diabetes mellitus in the daily routine of the dental office, especially type II diabetes, and establish a protocol of care, so that the dentist knows the correct conduct to take, since many Sometimes a basic procedure in the office, can cause risks to this patient and the professional should be aware of this.

KEYWORDS: Tratament, periodontitis, xerostomia.

1 INTRODUÇÃO

A doença periodontal é uma doença infecto-inflamatória que acomete os tecidos de suporte (gengiva) e sustentação (cimento, ligamento periodontal e osso) dos dentes. A inflamação da gengiva chamamos de gengivite, e a inflamação dos tecidos de suporte do dente chamamos de periodontite.

O conceito atual de etiologia multifatorial da doença periodontal inclui, além da etiologia específica (placa dentobacteriana), o hospedeiro como componente fundamental, e, a doença ocorrerá quando existe desequilíbrio entre a agressão microbiana e a resposta do hospedeiro (NOVAES JUNIOR et al., 2009). Esse desequilíbrio pode ser desencadeado por doenças debilitantes (diabetes mellitus e AIDS), fatores psicossomáticos (estresse), uso de medicamentos, hábitos (fumo, drogas) e aspectos genéticos. Todos esses fatores diminuem o sistema de defesa do hospedeiro, o que pode resultar na doença periodontal.

De acordo com Souza et al. (2003), afirmam que o paciente diabético possui diversas alterações fisiológicas que possuem a capacidade de diminuir a resposta imunológica e inflamatória, aumentando a susceptibilidade às infecções. O paciente com diabete mellitus tem grandes chances de desenvolver a doença periodontal, assim como, o paciente com doença periodontal também pode desenvolver diabetes pelo fato, da inflamação do periodonto influenciar no metabolismo da glicose. Segundo Almeida et al. (2006) a doença periodontal é mais prevalente e mais severa em pacientes diabéticos do que em não diabéticos, e que a infecção periodontal

pode prejudicar o controle glicêmico dos diabéticos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 INTER-RELAÇÃO DIABETES MELLITUS X DOENÇA PERIODONTAL

A Periodontite é definida como uma doença inflamatória dos tecidos de suporte dos dentes, já a gengivite é definida como inflamação exclusiva da gengiva (JORGE, 2012). Na periodontite, diferentemente da gengivite, há perda de inserção (reabsorção óssea + recessão gengival), resultante de uma modificação na densidade óssea.

Várias doenças inflamatórias e patologias da cavidade oral estão associadas ao Diabetes Mellitus (VERILLO, 2003), incluindo periodontite, gengivite, disfunção salivar, disfunção do paladar e infecções orais. Além disso, causa complicações na cicatrização (LAMSTER. et.al., 2008). Em pacientes Diabéticos ocorrem alterações vasculares e imunológicas, que afetam qualquer tecido, incluindo o periodonto, do qual se justifica o porquê do desenvolvimento da DP em pacientes com Diabetes mellitus (ALVES et.al., 2007).

Estima-se que a principal causa da doença periodontal em pacientes com alterações sistêmicas esteja relacionada à baixa do mecanismo de defesa do hospedeiro e no conseqüente aumento de microrganismos periodontopatogênicos, a qual é favorecida pela presença da xerostomia (ALVEZ, 2012). As primeiras bactérias que se depositam na superfície supragengival, em geral são cocos e bacilos gram-positivos (*Streptococcus* sp., *Actinomyces* sp.), No biofilme subgengival o predomínio é de bactérias anaeróbias (*Actinobacillus*, *actinomycetemcomitans* e *P. gingivalis*), (JORGE, 2012).

No passado tinha-se apenas os microrganismos como agentes etiológicos da doença periodontal. Hoje sabe-se que a periodontite, assim como a doença cárie, é multifatorial (Figura 1). Porém, ainda é válido a afirmação de que “sem bactérias não há doença periodontal.



FIGURA 1: Etiologia da Doença Periodontal
Fonte: Wolf, et al.(2006)
 (MOMBELLI et. al., 1991).

A doença periodontal é um processo infeccioso que resulta em uma potente resposta inflamatória (CARRANZA, 2003), e é a manifestação odontológica mais comum em pacientes diabéticos não controlados. Muitos destes pacientes possuem doença periodontal, com aumento de reabsorção alveolar e alterações inflamatórias gengivais.

Os sinais clínicos da inflamação são alteração da cor da mucosa (avermelhada), alterações no contorno e na consistência da gengiva (aumento de volume) e, obviamente o sangramento à sondagem (SATO, 2001). A periodontite crônica se caracteriza pela presença de placa e de evolução lenta, sendo a mais comum; já na periodontite agressiva não se tem esse “grande acúmulo de placa”, porém sua evolução é rápida e pode estar ligada a fatores genéticos e sistêmicos (CARRANZA, 2003). E, por sua vez a periodontite aguda se caracteriza pela presença de abscessos periodontais e sintomatologia clínica (WOLF, et. al., 2006).

A Diabetes mellitus resulta da ausência ou ineficiência da insulina, causada tanto pela deficiência do pâncreas, quanto pela alteração desse hormônio nos tecidos periféricos. A insulina é um hormônio essencial para a homeostase da glicose, do crescimento e diferenciação celular; secretada pelas células do pâncreas em resposta ao aumento da glicose após refeições. (BRANDÃO, et. al., 2011). Esse hormônio atua na regulação do metabolismo dos carboidratos, e quando escasso, ocasiona uma diminuição da entrada da glicose nos tecidos, que provoca um consequente aumento da glicose no sangue, quadro característico da diabetes mellitus.

Quando a hiperglicemia excede o limite renal (200 mg\dl) e a secreção de insulina apresenta-se defeituosa, ocorre a glicosúria (excesso de glicose na urina), onde parte da glicose não é absorvida pelos rins e é liberada pela urina. A glicosúria excessiva induz a diurese osmótica com poliúria (passagem de grande volume de urina) que resulta na perda de água e eletrólitos, tendendo a esvaziar a reserva de líquidos, causando a polidipsia (sede em excesso) através de mensagens transmitidas pelo cérebro. A falta da glicose resulta em “células com fome” de glicose, causando a polifagia (fome); porém, há casos em que o paciente apresenta perda de peso (BRANDÃO, et. al., 2011).

A hiperglicemia dificulta a ação fagocitária do sistema imunológico, e com isso o hospedeiro fica mais suscetível a doenças infecciosas. Ocorre espessamento dos vasos sanguíneos, dificultando a passagem de elementos nutritivos e células de defesa, facilitando a agressão microbiana (WOLF, et. al., 2006).

No tratamento do diabetes, os recursos medicamentosos são empregados, geralmente, em um segundo momento da terapêutica, diante da incapacidade de controlar os níveis glicêmicos pela prática da dieta e de exercícios físicos (NATHAN, et. al., 2009).

Quando a quantidade de insulina é pequena, como ocorre nos pacientes diabéticos não compensados, a reparação dos tecidos lesados é mais lenta (WOLF, et al., 2006). A mobilidade dos tecidos na cavidade bucal é natural, e depende da síntese de colágeno. Pacientes com diabetes possuem a síntese de colágeno mais lenta e portanto, com retardo na reparação tecidual.

Segundo Florez (2016) e Wolf, et al. (2006), diabetes compromete também a produção da matriz óssea pelos osteoblastos, facilitando o agravamento da doença periodontal. No diabetes tipo I (insulino - dependente) ocorre alterações vasculares na gengiva; já no diabetes tipo II, a presença de placa bacteriana parece ser um fator determinante para o desenvolvimento da doença periodontal (WOLF, et. al., 2006).

Segundo Silva (2010), observou-se que a terapia periodontal reduziu as necessidades de administração de insulina pelo diabético. Pacientes diabéticos apresentam altos níveis de marcadores inflamatórios no sangue, como TNF- α , IL-6, proteína C reativa e fibrinogênio, os quais estão relacionados à resistência à insulina (MEALEY e OATES, 2006). Desta forma, a presença da doença periodontal resulta na elevação dos níveis sanguíneos destes marcadores, o que induz maior resistência à insulina, prejudicando o controle glicêmico (MEALEY e OATES, 2006).

Em resumo e comprovado por diversas pesquisas, o diabetes mellitus eleva o risco de doença periodontal, e a periodontite, por sua vez, exerce influência sobre o controle glicêmico do diabetes (WOLF, et. al., 2006).

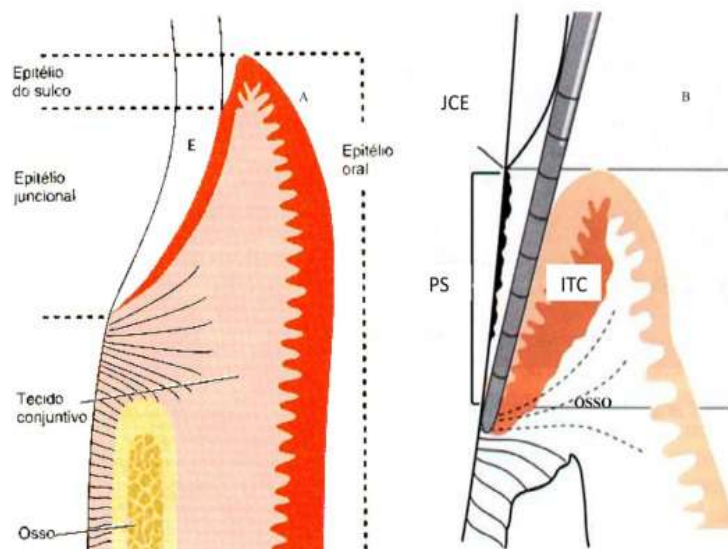
2.2 TRATAMENTO DA DOENÇA PERIODONTAL

O tratamento da doença periodontal divide-se em 4 fases: Fase 0, tratamento sistêmico preliminar e de urgência; Fase 1 ou inicial ou ainda higiênica, dada pela motivação do paciente e adequação do meio oral; Fase 2, que é a fase corretiva, onde se enquadram os procedimentos cirúrgicos; e fase 3, que é a terapia de manutenção e controle (WOLF, et. al., 2006).

Os primeiros sinais clínicos da periodontite é a formação de bolsas e perda de inserção (PI), por isso o exame de sondagem é indispensável. Quando a gengiva é saudável e o epitélio juncional está íntegro, a profundidade histológica de sondagem é de no máximo 0,5 mm e não há sangramento (WOLF, et. al., 2006).

A profundidade de sondagem é a medida que vai desde a margem gengival até o ponto mais apical de penetração da sonda, ela é medida em seis pontos de cada dente. O nível de inserção clínico é medido desde a junção cimento-esmalte até o ponto mais apical da penetração da sonda. A recessão gengival é medida da junção cimento-esmalte até a margem gengival (WOLF, et. al., 2006).

A medida de sondagem periodontal é imprescindível na avaliação do paciente, a qual é feita através da sonda periodontal. Para execução desse procedimento é importante o conhecimento de algumas estruturas, bem como, epitélio juncional que possui até 2 mm de espessura e forma a junção dentogengival através de camadas basais e inserção conjuntiva. O sulco histológico vai desde a margem gengival até a porção mais coronária do epitélio juncional (0,69 mm); já o sulco clínico, vai da margem gengival até a profundidade de penetração da sonda, podendo chegar até 3 mm (LINDHE, et. al., 2011) (Figura 2). O espaço biológico é composto pelo epitélio juncional e inserção conjuntiva, onde se invadirmos ele no momento da sondagem haverá sangramento, em função do tecido conjuntivo ter irrigação (WOLF, et. al., 2006).



SULCO GENGIVAL X BOLSA PERIODONTAL

FIGURA 2: Componentes gengivais para sondagem
Fonte: [wtp://www.profalessandraareas.blogspot.com.br](http://www.profalessandraareas.blogspot.com.br)

A mobilidade dental é uma das características clínicas da doença periodontal, e possui 4 classificações: 0) significa que há mobilidade normal (fisiológica); 1) a mobilidade é detectada levemente com o tato; 2) mobilidade está visível, até 0,5 mm; 3) Mobilidade acentuada, até 1mm e 4) a mobilidade está acentuada, havendo mobilidade também no sentido vertical e perda de função do elemento dental.

O tratamento de bolsas periodontais, pode ser realizado com equipamentos como ultrassom ou equipamentos manuais, com ou sem exposição cirúrgica (no caso de cálculo radicular), tendo como objetivo a eliminação da bolsa e a cura da lesão periodontal. É um método seguro, não agride tecidos, não provoca sangramento, apenas uma recessão gengival e apresenta bons resultados, tendo não elevado (WOLF, et. al., 2006; LINDHE, et. al., 2011).

As curetas são os equipamentos manuais mais indicados, haja visto que somente elas têm a capacidade de remover cálculo subgengival. Devem ser manuseadas com ângulo de aproximadamente 80 graus e bem afiadas. As mais utilizadas são as curetas gracey, pois possuem somente um lado cortante, diferentemente das curetas convencionais; facilitando a raspagem subgengival e não agredindo o tecido.

O uso de antibióticos é recomendado no caso de pessoas com sistema imunológico comprometido, ou que tenha alguma doença sistêmica.

2.3 ATENDENDO AO PACIENTE DIABÉTICO

Uma anamnese bem detalhada é de extrema importância e irá influenciar no resultado final do tratamento odontológico de um paciente com diabetes. O exame clínico desse paciente deve ser crítico e minucioso, sendo muito importante verificar a mucosa, pois o paciente pode apresentar algumas ou todos os tipos de manifestações bucais inerentes ao descontrole do nível de glicose sanguínea, devendo, portanto, o dentista encaminhá-lo ao endocrinologista (MENDES, 1999).

Segundo dados da American Diabetes Association de 2003, para que o paciente seja considerado diabético seus níveis glicêmicos em jejum devem estar acima de 126 mg/dl ou acima de 200 mg/dl após as refeições. O valor normal da glicemia em jejum varia de 70 a 100 mg/dl, e após as refeições (pelo menos 2 horas) os índices têm que ser menores que 200 mg/dl em pacientes controlados ou não-diabético.

O profissional dentista deve também solicitar um exame da Hemoglobina (Hb) Glicosilada ou glicada (HbA1c), que é um dos principais exames para detectar se a diabetes está alterada. Este exame oferece uma medida segura dos índices glicêmico dos últimos 2 a 3 meses. Estes índices devem estar abaixo de 8%, acima disso, o paciente apresenta-se descompensado. Por exemplo, se o paciente está com 9% de HbA1c significa que a média glicêmica dele é de 210 mg/dl, de acordo com a tabela (CARRANZA, 2001).

Os antibióticos mais indicados nos casos de infecções ou procedimentos cirúrgicos, os mais indicados são as penicilinas ou cefalosporinas, e, em casos de pacientes alérgicos, a eritromicina (BRANDÃO, 2011). Ainda, nos casos cirúrgicos que podem causar dor intensa e edema, devemos receitar betametasona ou dexametasona 4 mg uma hora antes do procedimento, administrados como dose única (SANTOS, 2010).

Alguns antiinflamatórios não-esteróides, como o Ácido Acetil Salicílico (AAS), podem competir com os hipoglicemiantes orais pelos mesmos sítios de ligação com proteínas plasmáticas, deslocando-as e impedindo a ligação destas, podendo causar hipoglicemia. Os mais indicados para pacientes diabéticos são o diclofenaco e do

grupo benzinamida (BRANDÃO, 2011).

Como analgésicos, a dipirona e o paracetamol são muito bem indicados (ALVES, 2006). A aplicação periódica do flúor é indispensável, principalmente para aqueles diabéticos que apresentem hipossalivação ou xerostomia.

Assim que o paciente estiver em tratamento médico do diabetes, o mesmo deve retornar ao consultório odontológico para fazer o tratamento da doença periodontal, estando em acompanhamento médico, visto que um tratamento ajuda na evolução do outro. Se for um paciente com diabetes controlada, o tratamento odontológico da doença periodontal é o mesmo de um paciente normal (MONAZZI, 2011).

No caso do paciente não souber que possui a doença, ou não está controlado e necessitar de um tratamento odontológico invasivo imediato (dor intensa e/ou infecção instalada), há um protocolo clínico de acordo com Carranza (2011):

1. Deve-se consultar o médico do paciente;
2. Medir os índices glicêmicos com o glicosímetro (todo dentista deve ter pelo menos um em seu consultório)
3. Eliminar infecção orofacial aguda ou dentária grave; fornecer tratamentos emergenciais, como a drenagem de um abscesso intra-oral por exemplo;
4. Estabelecer a melhor higiene oral de acordo com as limitações até o diagnóstico definitivo;
5. Feito o tratamento de emergência, receitamos o uso de amoxicilina 500 mg de 8/8 horas durante 7 dias, para auxiliar o sistema imunológico no combate da infecção, visto que este paciente está descompensado e seu sistema imunológico não irá combater devidamente esta infecção;
6. Se o procedimento de urgência possuir riscos de edema ou dor intensa, receitamos dexametasona 4 mg dose única, uma hora antes do procedimento (BRANDÃO, 2011);
7. Se o paciente tiver dor e sinais de inflamação, receitamos também um analgésico (dipirona sódica 500 mg ou paracetamol 750 mg tomar 1 comprimido a cada 6 horas, SE houver dor) e, um anti-inflamatório (nimensulida 100 mg tomar 1

comprimido a cada 12 horas ou ibuprofeno 600 mg tomar 1 comprimido a cada 8 horas, durante 7 dias), respectivamente para os sintomas e sinais acima;

8. Em casos de hipoglicemia o dentista deve ter em seu consultório um carboidrato de rápida absorção, na dose de 10 a 20 mg, repetindo de 10 a 15 minutos se for necessário;
9. Já se o paciente tiver crises de hiperglicemia o profissional deve realizar o seguinte protocolo de atendimento: Interromper o procedimento odontológico, deixar o paciente confortável, monitorar vias aéreas, aferir a PA e o pulso, administrar oxigênio e insulina (Regular) quando da cetonúria a 20% e sem a 10% e encaminhar o paciente ao hospital.

O profissional odontológico deve ter atenção na certificação do diagnóstico, pois a administração de insulina em pacientes com coma hipoglicêmico pode levar a morte (BRANDÃO, 2011).

Para evitar o aparecimento de desequilíbrios metabólicos indesejáveis durante o atendimento odontológico, é importante que o cirurgião dentista tome algumas precauções, bem como medir o índice glicêmico, certificar-se do uso correto das medicações, priorizar consultas curtas, no meio período da manhã, com o uso de iatrosedação e/ou benzodiazepínicos, como controle do estresse e da ansiedade, quando necessário. É importante também a orientação da higiene oral correta, visto que estes pacientes são mais propensos a possuir placa bacteriana e, instruções de dieta, bem como evitar carboidratos e alimentos gordurosos (SANTOS, 2010).

O dentista deve ter em mente que a cicatrização desse paciente pode ser alterada, logo ele precisa manipular os tecidos o mais rápido que conseguir e aferir a pressão arterial, antes, durante e depois da consulta, principalmente quando a quantidade de anestésicos locais for maior que o normal (BRANDÃO, 2011).

Com relação ao anestésico ideal para pacientes não compensados ou insulino-dependentes, sabe-se que a epinefrina apresenta um efeito farmacológico oposto ao da insulina sendo possível o paciente diabético descompensado ou instável estar vulnerável aos efeitos desse hormônio. Portanto, o uso de vasoconstritores do grupo das catecolaminas (epinefrina, norepinefrina e neocoberfina) deve ser evitado nesse tipo de paciente até que haja o controle da glicemia. Em pacientes com foco

de infecção, é recomendado o emprego de solução anestésica prilocaína 3% com felipressina (BRANDÃO, 2011).

Se o paciente estiver compensado, o tratamento será como um paciente normal em um consultório odontológico, porém com atenção a medição frequente da glicose, antes, durante e após o tratamento (CARRANZA, 2011).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação de um paciente diabético no consultório odontológico obriga o dentista a encaminhar o paciente para o médico antes do início do tratamento, salvo nos casos de urgência e emergência odontológica. Caso o paciente se identifique diabético é importante realizar uma anamnese bem detalhada para saber o histórico médico, medir os índices glicêmicos para confirmação, estar ciente que este indivíduo pode apresentar crises de hipoglicemia ou hiperglicemia durante o tratamento, se o paciente ingere alguma medicação para o controle da doença e certificar-se de que não há interação medicamentosa com medicamentos receitados de uso odontológico.

Pacientes Diabéticos estão frequentemente presente no cotidiano do atendimento de cirurgiões dentistas e, o profissional deve estar apto a atendê-lo e saber como conduzi-lo da melhor maneira possível. O protocolo de atendimento e tratamento a pacientes diabéticos é o mesmo ou similar o de um paciente normal e, o profissional não pode ser inseguro na conduta a ser realizada.

Doença Periodontal e Diabetes Mellitus estão totalmente interligadas, na medida em que o tratamento de uma influencia no controle da outra, são doenças bidirecionais e muito comuns de ser encontradas no dia a dia do atendimento odontológico.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.F.; PINHO, M.M.; LIMA, C.; FARIA, I.; SANTOS, P.; BORDALO, C. **Associação entre doença periodontal e patologias sistêmicas**. Rev Port Clin Geral, v. 22, p. 379-390, 2006.

ALVEZ, K.S.; **Estudo dos níveis salivares de Mioinositol e Quiroinositol em crianças saudáveis e portadoras de diabetes infanto-juvenil**. UFP, 2012. Dissertação submetida à coordenação do curso de pós-graduação em odontologia - Universida-

de Federal do Ceará.

AMERICAN DIABETES ASSOCIATION (ADA). **Diagnosis and Classification of Diabetes Mellitus**. *Diabetes Care*, January 2012; 35(1):64-71.

ARAÚJO, L.M.B.; BRITTO, M.M.S.; CRUZ, T.R.P.; **Tratamento do Diabetes Mellitus do Tipo 2: Novas Opções**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Arq Bras Endocrinol Metab vol.44 no.6 São Paulo Dez. 2000.

ASSUNÇÃO, M.S.F.; SANTOS, I.S.; COSTA, J.S.D. **Avaliação do processo da atenção médica: adequação do tratamento de pacientes com diabetes mellitus**, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Universidade Federal de Pelotas, cad Saúde Pública. Rio de Janeiro, 18(1):205-211, jan-fev, 2002. BRANDÃO, B.F.; SILVA, A.P.; PENTEADO, L.A. **Relação bidirecional entre a doença periodontal e a diabetes mellitus**. *Odontologia clínica*. v.10, n.2, p.117-120, Recife Abril\Jun 2011.

BRETAS, L.; ROCHA, M.; VIEIRA, M.; RODRIGUES, A.C. **Fluxo Salivar e Capacidade Tamponante da Saliva como Indicadores de Susceptibilidade à Doença Cárie**. Universidade Federal de Juiz de fora. v.8, n.3, p. 289-293. João Pessoa set\dez 2008.

BURT, B. **Epidemiology of periodontal diseases**. *J. Periodontol*, v. 76, n.8, p. 1406-1419, 2005.

CARRANZA, F.; SHILDAR, G. **History of Periodontology**. Chicago: Quintessence, 2003.

CHIROLLI, F.M.; RAIMONDI, J.V. **Compreendendo o Biofilme Dental**. *Revista científica Sophia*. ano VI, n.1, p.108-112, dez. 2014.

DRUMONT-SANTANA, T.; COSTA, F.O.; ZENÓBIO, E.G.; SOARES, R.V.; SANTANA, T.D. **Impacto da doença periodontal na qualidade de vida de indivíduos diabéticos dentados**. *Cad. Saúde Pública*, v.23, n.3, p. 637-644, 2007.

FLOREZ, J.C. **Precision Medicine in Diabetes: Is It Time?** *Diabetes Care*. Vol. 39, n. 7, p. 1085-1088, 2016. <http://dx.doi.org/10.2337/dc16-0586>

GRAVES, D.T.; LIU, R.; ALIKHANI, M.; AL-MASHAT, H.; TRACK-MAN, P.C. **Diabetes-enhanced inflammation and apoptosis-impact on periodontal pathology**. *J Dent Res*, v.85, n.1, p.15-21, 2006.

JORGE, A.O.C. **Microbiologia e Imunologia Oral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, 384p.

LALLA, E.; LAMSTER, I.B.; STERN, D.M.; SCHMIDT, A.M. **Receptor for advanced glycation end products, inflammation and accelerated periodontal diseases in diabetes: mechanism and insights into therapeutic modalities**. *Ann Periodontol*, v.6, n.1, p.113-118, 2001.

LANG, N.P.; KARRING, T.; LINDHE, J. **Proceedings of the 2nd European Workshop on Periodontology, Chemical in Periodontics**. London: Quintessenz; 1996.

LINDHE, J., et al. **Tratado de Periodontia e Clínica e Implantologia Oral**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 5ed, p.175-182, 2011.

LORENZO, J.L. de. **Microbiologia, Ecologia e Imunologia aplicadas à Clínica Odontológica**. São Paulo: Atheneu, 2010, 599p.

MADEIRO, A.T.; BANDEIRA, F.G.; FIGUEIREDO, C.R.L.V.; **A estreita relação entre diabetes e doença periodontal inflamatória**. Odontologia. Clín.-Científ., Recife, 4 (1): 07-12, jan/abr., 2005.

MEALEY, B.L.; OATES, T.W. **Diabetes mellitus and periodontal diseases**. J Periodontol, v.77, n.8, p.1289-1303, 2006.

MOIMAZ, S.; GARBIN, C.; AGUIAR, A.; SILVA, M.; **Capacidade tampão da saliva frente a diversos estímulos gustativos**. Universidade Metodista de Piracicaba. Vol 14, jan\jun 2002.

NATHAN, D.M.; et al. **Medical Management of Hyperglycemia in Type 2 Diabetes: A Consensus Algorithm for the Initiation and Adjustment of Therapy**. Diabetes Care. Jan; v.32, n , p. 193-203, 2009. <http://dx.doi.org/10.2337/dco8-9025>

NARAYANA, N. **Xerostomia**. In: PRABHU, S. R. Medicina oral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

NETO, JOSÉ, et.al. **O paciente diabético e suas implicações para conduta odontológica**. Revista Dentística on line – ano 11, número 23 (2012).

NEWMAN, M.G.; TAKEI, H.H.; KLOKKEVOLD, P.R.; CARRANZA, F.A. **Periodontia Clínica**. 11ª Edição, São Paulo, 2012, p.11-12, p.41-46.

NOVAES JUNIOR, A.B.; ANDRADE, P. F. de; MACEDO, G. de O.; ROSA R., A.M.; CASTELLANOS T., A. **Diabetes mellitus**. Odontologia baseada em evidências-Colgate, n.2, jan, p.01-14, 2009.

PEDRINI, R.; FRANÇA, F.; KREUGER, M.R.; **Índice de salivação correlacionado à idade e à presença de patologias sistêmicas em idosos frequentadores do Centro de Convivenciado Idoso, no município de Itajaí – SC**. Revista de odontologia da UNESP. v. 38, n.1, p.53-58. Itajaí-SC, 2009.

POLSON, A.M. **Periodontal regeneration**. Chicago: Quintessence, 1994.

SANTANA, T.; COSTA, F.; ZENÓBIO, E.; SOARES, R.; SANTANA, T. **Impacto da Doença Periodontal na qualidade de vida de indivíduos diabéticos dentados**. Cad.

Saúde Pública. v.23, N.3, p. 637-644, Rio de Janeiro. mar, 2007.

SANTOS, C.R.B.; PORTELLA, E.S.; AVILA, S.S.; SOARES, E.A.; **Fatores dietéticos na prevenção e tratamento de comorbidades associadas à síndrome metabólica.** Revista de Nutrição. vol.19 no.3 Campinas Maio/Junho 2006.

SATO, N. **Parodontalchirurgie.** Berlin: Quintessenz, 2001.

SBD – **Sociedade Brasileira de Diabetes.** – Disponível em: <http://www.diabetes.org.br>. Acesso em: 17 abr. 2015.

SILVA, A.; FERREIRA, E.; ABREU, M.; VARGAS, A. **A integralidade da atenção em diabéticos com doença periodontal.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SOUZA, R.R.de; CASTRO, R.D. de; MONTEIRO, C.H.; SILVA, S.C.da; NUNES, A.B. **O paciente odontológico portador de diabetes mellitus: uma revisão da literatura.** Pesq. Bras. Odontoped Clin Integr, v.3, n. 2, p.71-77, 2003.

STUDART-SOARES, E. C.; COSTA, F. W. G.; FONTENELE, B. **Xerostomia: diagnóstico e implicações clínicas.** J Bras Clin Odontol Int, Curitiba, v. 10, n. 55, p. 373- 379, oct./nov./dec.2006.

WOLF, H.; RAITEITSCHAK, E.; RATEITSCHAK, K.H. **Periodontia.** Ed.3, Porto alegre: Artmed, 532p., 2006.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

¹ Professora de História e Geografia no estado de Santa Catarina e tutora externa no Grupo Uniasselvi.

Leda Salete Pegoraro¹

Esp. Daniel Alceu Rodrigues Cardoso²

² Professor de História Geral no estado de Santa Catarina. Professor de Geografia no Colégio Avantis. Docente no Grupo Uniasselvi diretamente com o ensino da distância exercendo a função de supervisor pedagógico dos tutores externos no Polo de Apoio Presencial de Balneário Camboriú.

RESUMO

O modelo de educação no Brasil está em transformação e os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs) fornecem propostas flexíveis abrindo espaço para aplicação de novas metodologias que oportunizem aos alunos melhores condições de cognição. Em vista disso, é importante se considerar viabilizar uma Educação Patrimonial, proposta neste trabalho, como método para a disciplina de História, uma vez que possibilitará aos professores e alunos uma prática de ensino e aprendizagem que favoreça o conhecimento e identificação dos conteúdos com os patrimônios histórico-culturais de sua cidade e país. Percebendo que as representações além de estarem no cotidiano dos habitantes também estão na história coletiva e individual de cada um. A educação se torna a via mais eficiente para a concretização da cidadania, enquanto compreensão dos contextos sociais e das atuações políticas no decorrer do tempo, que determinam a vida e a qualidade das pessoas. As reflexões aqui, se dão na intenção de provocar mudanças de comportamentos de como praticar o desenvolvimento da cognição, através dos bens culturais tangíveis e intangíveis da história local e nacional, levando aos alunos uma identificação enquanto sujeitos históricos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação patrimonial. Identidade cultural. Metodologia. História.

EDUCATION EQUITY IN HISTORY TEACHING ABSTRACT

ABSTRACT

The education model in Brazil is changing. The National Curriculum Parameters - NCPs provide flexible proposals paving the way for application of new methodologies that oportunizem students better cognition conditions. The Heritage Education, proposed in this paper, as a method for the discipline of history, is to allow teachers and students a practical learning and teaching that encourages knowledge and identification of content with the historical and cultural heritage of their city and country. Realizing that the representations, besides being in the daily life of the inhabitants, are also in the collective and individual history of each. Education becomes the most efficient way to achieve citizenship, while understanding social contexts and policy actions over time, to determine the life and the quality of people. The considerations here are given with the intention to cause changes in behavior and practice development of cognition, through the tangible and intangible cultural heritage of the local and national history, taking students identification as historical subjects.

KEYWORDS: Heritage Education. Cultural Identity. Methodology. History.

1 INTRODUÇÃO

A intenção dessa pesquisa é contribuir para um ensino mais eficiente, facilitando a aprendizagem da parte teórica da disciplina de história, da qual os professores e alunos estarão utilizando-se dos patrimônios locais para um melhor entendimento dos contextos históricos, da temporalidade, da história nacional, local e individual.

Seguindo sugestões dos PCNs (BRASIL, 1997; 2001), a Educação Patrimonial permite uma interação e possibilidades de diálogos com contextos histórico-sociais que levam o aluno à uma reflexão das representações tornadas símbolos de um período.

O desenvolvimento deste método de ensino deverá envolver no decorrer de seu emprego nas escolas, a sociedade como um todo, criando um diálogo entre a população e sua história. Acredita-se que a apropriação de bens culturais facilita o conhecimento e entendimento da disciplina de História fazendo com que a edu-

cação seja um meio para promover o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Mário de Andrade, durante o movimento modernista brasileiro na década de 1920, se preocupava com a questão de arte-ação¹ no Brasil. Considerou ainda que só seria possível construir essa identidade por meio da educação escolar em um plano mais aprofundado e assim seria possível construir uma identidade nacional através do conhecimento da própria cultura e viabilizá-la transversalmente na educação escolar num plano mais aprofundado: “[...]. Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização”. (ORIÁ, 2016, p. 01).

O movimento de educação aliado aos patrimônios culturais é mundial e visa também à preservação das culturas nacionais. No Brasil, este movimento foi marcado por um seminário realizado em Petrópolis, no Museu Imperial, em julho de 1983, no qual se debateu maneiras de desenvolver práticas de ensino. Estas foram discutidas no Seminário: uso educacional dos museus e monumentos. Como consequência deste encontro, em junho de 1991 é realizada a Conferência latino-americana sobre a preservação do patrimônio cultural. Esta resultou em muitos estudos como o de Maria de Lourdes Parreiras Horta (IPHAN, 2003, p. 01), que vê a educação patrimonial como: “um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo socio-cultural e da trajetória histórica temporária em que está inserido”.

Dentro desta perspectiva, a educação patrimonial é um instrumento que possibilita o reconhecimento da identidade, provocando a autoestima dos indivíduos e comunidades bem como a valorização da diversidade cultural brasileira. A educação patrimonial é uma proposta de ensino que mostra

1 Arte-ação: para Mário Andrade a busca pela valorização da arte e cultura brasileira não poderia ficar apenas na teoria, seria preciso buscá-la, conhecê-la e registrá-la em suas matrizes sendo que “a ação precisava ser direta sobre a vida pública e não apenas cultural” (SOUSA, 2016, p. 6).

um caminho viável de educação aliada à arte e à cultura. Voltada para o uso e apropriação dos bens culturais¹ de uma nação ou comunidade.

O ensino como concepção aqui é o mesmo visado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), desenvolvido durante a década de 1990, cujo processo de aprendizagem voltado ao âmbito histórico-cultural é o sócio interacionista. Esta concepção trabalha fundamentalmente com a interação do indivíduo em sociedade levando seu conhecimento, sua vivência para dentro do âmbito escolar, criando uma rica estrutura na formação das funções superiores, resultando num desenvolvimento histórico e social. Assim, o aluno (o sujeito) se relaciona com o conhecimento (o objeto - na educação patrimonial os bens culturais materiais e imateriais) através da interação social (VIGOTSKY, 1991).

Neste sentido, a escola tem como função normatizadora o ensino curricular pré-estabelecido, mas com o fio condutor dos PCNs, a educação escolar abre espaços para a interação do aluno com o meio ambiente e sociedade que está inserido. Portanto, é importante compreender que nestes espaços são criados meios para que o aluno interaja com os monumentos, edificações, enfim com os patrimônios locais, desenvolvendo o conhecimento e a percepção mais aprofundados da disciplina de história.

O conhecimento dos bens culturais de uma comunidade que se reconhece na elaboração e permanência de sua cultura, permite que mantenham as suas relações de memória e de pertencimento à história que estes bens contam. O objetivo de conhecer os patrimônios através da educação é despertar a compreensão da importância da memória que os patrimônios locais e nacionais preservam.

O estudo desses patrimônios se torna fundamental para que a memória histórica esteja ligada pela afetividade e recrie um sentido de identidade cultural. O método de educação patrimonial proposto neste trabalho é novo no sentido de estar sendo inserido diretamente como uma metodologia de ensino específico para ser aplicado no ensino fundamental e médio das escolas municipais, estaduais e até particulares como suporte da disciplina de história.

O contato com os patrimônios culturais, seus sentidos e significados, leva ao professor e ao estudante a oportunidade de um processo constante e dinâmico de conhecimento e reconhecimento, que nada mais são que pertencer a uma sociedade tendo acesso à participação de escolha e criação de sua cultura e identidade, como

¹ “Bem cultural: é o produto do processo cultural, que proporciona ao ser humano o conhecimento e a consciência de si mesmo e do ambiente que o cerca. O valor destes bens reside na capacidade de estimular a memória das pessoas historicamente vinculadas às comunidades, contribuindo para garantir sua identidade cultural e melhorar sua qualidade de vida” (BIONE, 2016).

consequência disso, haverá a valorização dos patrimônios culturais:

O patrimônio cultural de um povo lhe confere identidade e orientação, pressupostos básicos para que se reconheça uma comunidade, inspirando valores ligados à pátria, à ética e à solidariedade e estimulando o exercício da cidadania, através de um profundo senso de lugar e de continuidade histórica. Os sentimentos que o patrimônio evoca são transcendentais, ao mesmo tempo em que sua materialidade povoa o cotidiano e referencia fortemente a vida das pessoas. Patrimônio cultural é, portanto, a soma dos bens culturais de um povo. (BORGES, 2008, p. 01).

A conceituação de patrimônios não se limita apenas à noção de monumentos, edificações oficiais ou de personalidades e seus interesses que denotem status social e/ou político. São eles materiais, palpáveis (construções, sítios arquitetônicos, paleológicos, entre outros) e imateriais como a dança, festas, expressões linguísticas, músicas. Sendo todos eles elencados como importantes para a identidade de um povo, ou seja, o patrimônio definido como “[...] aquilo que fornece a uma comunidade cultural representação de um sentimento de pertinência e de ação, este último no sentido de que seus membros são agentes de seu próprio destino cultural”. (CANCLINI, 2003, p. 01).

Trata-se de visualizar no conjunto dos patrimônios, heranças imateriais e materiais das manifestações culturais inseridas nos bens e comportamentos das pessoas, agregando valores fundamentais no processo de construção da própria cidadania e da consciência coletiva, contribuindo para a identificação e preservação dos patrimônios histórico-culturais locais.

Assim, o indivíduo enquanto participante de decisões em diversos níveis reformulando e agindo em espaços comunitários, mantendo a livre participação na construção de sua sociedade, possibilita uma maior inserção de outros indivíduos estará garantindo o direito de expressão, de ação e reação no desenvolvimento de novas políticas, determinando espaços de atuação de grande parte da sociedade sobre sua própria vida e modos de elaboração de autonomia, tanto de modo interno quanto do externo. Castoriadis (*apud*, SOARES, 2005, p. 1- 2) define que cidadania ocorre quando há:

Um processo educacional que comporte necessariamente a aceitação de um fato de que as instituições não são, tal como existem, nem necessárias, nem contingentes, ou seja, a aceitação do fato que não há nem sentido recebido como dádiva de garantia do sentido, de que não há sentido a não ser o que é criado na e pela história.

O período do modernismo no Brasil, início do século XX, marcou uma nova fase na sociedade quanto à preocupação com patrimônios histórico-culturais e, se pode arriscar em dizer, que gerou as sementes de ideias e ações que hoje são vistas disseminadas nos meios acadêmicos, políticos e, por vezes, institucionais do que foi denominada de ação cultural.

Essa expressão nasceu em um tempo de efervescência cultural após a primeira guerra mundial. Nesse período, em quase todo o mundo se queria a liberdade de expressão e isso foi conquistado principalmente através das artes plásticas e da literatura. Esse movimento foi denominado de modernidade, o qual trouxe expectativas aos brasileiros para libertarem-se de cópias (técnicas e modelos de outras artes e culturas especialmente europeias), surgindo anseios de manifestações de cultura, produzida por brasileiros e a princípio para brasileiros.

O presidente Getúlio Vargas, entre o período de 1930 e 1945, através do pensamento modernista, promoveu ideias e ações de civilização e nacionalização para a população brasileira. Nas obras públicas instituiu o estilo *ArtDêco* (criado em Paris, 1925), reformando as edificações governamentais e os Correios para mostrar a modernização brasileira.

No Estado Novo, com o objetivo de reafirmar a identidade nacional, cria-se em 1937 o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). O Estado, apoiando-se no nacionalismo, busca no discurso dos modernistas a valorização do patrimônio histórico, colocando assim em prática o seu projeto de construção de identidade nacional (LIMA, 2004). Ainda, nesse contexto, o Estado se vale do recurso do tombamento de patrimônios, estes se tornam objetos para a criação de uma identidade nacional e será ainda mais evidenciado quando o poder público dá ênfase maior aos patrimônios que referenciam, ou que estão mais intimamente ligados à história oficial e ao poder público. Os Palácios de Governo, intendências municipais, residências oficiais, bustos de políticos, são exemplos desta busca do

Estado em criar uma identidade histórica e cultural, valendo-se inclusive da criação de patrimônios.

A intenção de modernidade e nacionalidade praticada na política de Getúlio Vargas, talvez hoje esteja tomando um sentido histórico, confirmando que o desenvolvimento daquele momento esteve mais no visual, efetivados na perspectiva das mudanças na configuração urbanística brasileira e que mexeu com o imaginário da população, não a atingindo como memórias suas, particulares ou de uma representação significativa nacional, mas estavam participantes nas construções ou simplesmente observando-as.

Em contrapartida, a população se apegou a estes espaços de memória coletiva (praças, edificações e monumentos) enquanto participantes transeuntes destes domínios de uma elite da qual politicava um progresso para todos. É no governo de Getúlio Vargas que a sociedade brasileira começa efetivamente a se urbanizar. Com o advento da indústria moderna e regulamentação do trabalho assalariado, dentre outras coisas, é que as cidades começam a crescer num ritmo acelerado. Mudam-se os hábitos na tentativa de adaptar as posturas nativas aos costumes civilizados de aspirações metropolitanas em moldes europeus e estadunidenses.

Com o pensamento dos modernistas se pode notar alguns paradoxos, tendo eles uma “[...] visão crítica que contestava um Brasil europeizado, que não reconhecia o valor da cultura” (SILVA, 2004, p. 46), elege a arquitetura colonial e as artes barrocas do século XVI ao XVIII, como símbolo da identidade cultural brasileira, utilizando a ideia de valorização do passado-presente. Desconsiderando a arquitetura do século XIX- o neoclássico- (para os modernistas uma cópia), mas que adquiriu características próprias no Brasil, e o eclético (mistura e não um estilo até então).

Assim, os modernistas pecam por defenderem em seus discursos a cultura popular e, ao mesmo tempo, deixam na ausência as culturas tão exaltadas por eles; as manifestações populares dos indígenas e dos negros. Segundo Maria Cecília Lourdes Fonseca (2005, p. 114-115), de forma elitista o SPHAN elege inúmeros patrimônios a partir de uma perspectiva predominantemente estética e hierarquizada:

Não havendo a preocupação de incorporar os avanços da historiografia nacional e internacional [...] que o rigor nas inscrições não era uma preocupação importante nas primeiras décadas de funcionamento do SPHAN. O principal objetivo era assegurar a

proteção de bens pelo ato jurídico do tombamento [...] na urgência em proteger, essa era a *afinidade eletiva* SPHAN em termos de valoração [...] alguns dados levam a supor que a decisão sobre as inscrições muitas vezes era tomada por quem propunha os tombamentos, ou pelos autores dos inventários, obedecendo seus critérios pessoais.

Mesmo nesses moldes o SPHAN sempre manteve certa autonomia perante o Estado, a composição e as decisões do “Conselho Consultivo procurava se manter imune a pressões externas, recusando sistematicamente as impugnações, protestando veementemente, a partir de 1941, contra os cancelamentos feitos pelos presidentes da República” (FONSECA, 2005, p. 118).

Desse modo, o patrimônio surge como uma construção cultural e histórica de extrema importância para o Estado, uma vez que serve de base unificadora para grupos sociais e étnicos diferentes, reunidos dentro de um mesmo território. Assim, a identidade da nação se sobreporia às especificidades regionais e étnicas que compõe a multiplicidade cultural brasileira. Essas primeiras aplicações do patrimônio acabam por lhe atribuir um significado, criado pelo Estado e legitimado pela história oficial, mas que não permitem uma plena identificação da população em geral com este objeto a ser preservado.

A educação patrimonial é uma maneira de pensar e conhecer a cidade podendo fazer um caminho inverso deste que se pretendeu impor pelo Estado à sociedade. Nessa linha de pensamento, provoca-se o conhecimento da historicidade local e nacional percebendo as relações que neles estão contidos e sua interdependência.

Considerando-se as relações de memórias significativas entre moradores e patrimônios, passado e presente, darão visibilidade às políticas em conflito ao que foi imposto como identidade através da modernização e a constituição cultural de segmentos sociais que não veem essa modernidade enquanto um progresso seu, pois a cultura é sentida e ganha sentido no cotidiano quanto à busca de sua cidadania e sobrevivência negada, abafada em sua especificidade cultural que denota grande exclusão.

Constrói-se, então, uma memória e uma identidade diferente daquela que foi objetivada pelo Estado. Conhecer o patrimônio local faz parte da construção histórica e educação da sociedade, indo além do pré-estabelecido pelas políticas moder-

nistas e nacionalistas das décadas de 1930-1960; assimilando-os e apropriando-se dos patrimônios.

Por isso, a arte-ação é um instrumento de uma real transformação do homem, a ideia de Mário de Andrade permanece, mas se reconfigura em uma nova expressão: ação cultural. Após a segunda guerra mundial, na década de 1950, se estabelecem no mundo meios de expressarem e viabilizarem as culturas nacionais, no Brasil este movimento se acentua na década de 1970, através da criação de centros culturais, museus, bibliotecas.

Infelizmente a ideia inicial da ação cultural não foi seguida, o Estado, por exemplo, utilizou-se de programas de culturalização¹ com a finalidade de resolver problemas sociais, tirar de circulação pessoas em situações marginais, assim estariam ocupados e não se voltariam contra a sociedade que os geriu, sem esquecer que poderiam transformar em votos a seu favor. Surgiram novos públicos de consumidores de uma arte-cultura fabricada, portanto limitada, tolhedora em sua essência que é a criação. Esses procedimentos que se serviram da arte como cultura foram utilizados para fins políticos, com o objetivo de administrar o processo cultural, como se isso fosse possível.

A ação cultural tem de ser compreendida como um processo ou projeto com um início, mas sem um fim pré-estabelecido, ou seja, sem meta final. A questão está em produzir meios de acesso e realizações de cultura, sem limitá-los ou atrelá-los a fins que não se destinam a realizar a possibilidade de criação e percepção da cultura pela sua permanência. Neste caso, alguns exemplos genéricos podem ser citados como: programas de cultura para viabilizar políticas de culturalização ou democratização da cultura, para propaganda com fins eleitoreiros, promoções pessoais, ou ainda, exclusivamente econômicas.

Para dar viabilidade a este processo surge o 'agente cultural' (TEIXEIRA, 1989), que terá a função de possibilitar os meios para subsidiar a ação cultural. Poderá o agente cultural gerenciar o processo, mas jamais definir como será seu fim, ou seja, criar a possibilidade para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim sujeitos – sujeitos da cultura, não seus objetos (ou é para o bem comum, ou para ganhar com isso, ou cultural, ou comercial). Portanto, é um jogo de interesses culturais, econômicos ou políticos? É necessário perceber que hoje não há mais espaço para a utilização da

¹ Expressão utilizada nesse período para denominar as ações culturais promovidas pelo poder público, com intenção de oferecer maior acesso à população aos cursos de arte, de dança, de teatro, etc.

cultura simplesmente comercial ou política, é dever do Estado (e da Escola) prover a educação dos bens culturais para a identidade de seus indivíduos.

Da década de 1980 até os dias atuais os movimentos de conscientização para o reconhecimento e preservação do meio ambiente e seus patrimônios tem crescido muito. Na Constituição Brasileira, no capítulo referente ao meio ambiente estabelecido, na Lei nº 9.795, artigo 225, VI, de 1999(ALERJ), que compete ao poder público à promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a sua preservação, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental. Reforçando esta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatiza no seu artigo 26, segundo Ricardo Oriá (2006, p. 02) que:

A parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características e locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios [...] Como se vê há espaços normativos para que a escola vivencie experiências inovadoras capazes de suscitar nos alunos o interesse pelo conhecimento e pela preservação de nossos bens culturais.

O conceito de que “Tudo é cultura”(COELHO, 1989, p. 27), disseminado na década de 1980, encontrou na mídia um grande aliado, sendo possível constatar nesses veículos de comunicação desse período que: disco é cultura, esporte é cultura, televisão é cultura. Essa generalização foi um equívoco, pois nem tudo que se produz é cultura e têm a intenção de dar visibilidade ao que o homem criou expressando sua cultura¹.

A questão está em distinguir o que é cultura: que leva o indivíduo para o grupo e para a consciência coletiva; enquanto que a utilização ou fabricação desta cultura para fins alienatórios é seu oposto, é a invenção de uma suposta cultura. Na cultura as “coisas e mentes se misturam para sobreviver e se multiplicar” (COELHO, 1989, p. 22), na fabricação as coisas são impostas às mentes e se diluem, desaparecem, por não ter a participação do indivíduo

1 O conjunto de atividades e modos de agir, costumes e instruções de um povo. É o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência transformando a realidade. Cultura é um processo em permanente evolução, diverso e rico. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade, fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento de valores espirituais e materiais. (IEPHA, 2005, p.01).

ou da comunidade em sua criação e realização.

O conceito de cultura, na atualidade, é muito mais que o patrimônio material. Está manifestada nas formas de expressão de um povo, o que a IEPHA denomina bens culturais, que estão presentes no artesanato, nas festas, nas danças, nas relações familiares, no cotidiano das comunidades, nos espaços públicos e privados, populares e coletivos (IEPHA, 2005, p. 01).

Para que a metodologia de ensino da educação patrimonial se efetive e percorra caminhos levando o aluno ao conhecimento de si e do grupo em que vive, faz-se necessário nesta proposta: estudar a história da sua cidade interagindo com os patrimônios existentes e refletir sobre estes, quanto à carga de memória, cultura e identidade contida nestas representações.

Perceber o quanto da cidade está em nós e, o quanto de nós está impregnado nesta mesma cidade, especialmente o que se manifesta nos patrimônios materiais: nas edificações nas praças nos monumentos, percebendo os elementos que constituem suas identidades, qual o valor destas obras (seja no aspecto político, artístico, cultural ou imaginário), como eles são percebidos ou não pela população, se há alguma identificação. Não esquecendo que é representante da sua própria época de execução e todo seu conteúdo ideológico e as mensagens entranhadas nestas ideologias que buscaram criar, ou forjar, uma identidade para seu povo.

Despertar o conhecimento do que está inserido no cotidiano da sociedade em que se vive torna a educação prazerosa. Tratar da educação patrimonial como um método de ensino e de visibilidade de nossa formação cultural é uma responsabilidade de cunho profissional e principalmente de cidadania, se conhece e compreende o que é patrimônio e o que há de representações destes em nosso cotidiano, seja no âmbito municipal ou nacional, saber-se-á e compreender-se-á nossa própria história e formação cultural.

A educação patrimonial se torna um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, buscando na ideia inicial da arte-ação proposta por Mário de Andrade. Assim, a arquitetura urbana representada por seus monumentos e espaços precisa estar a serviço da educação.

2.1 IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

O tema da identidade cultural brasileira a ser discutido é amplo e complexo. De início se pode considerar como e a partir de quais elementos se reconhece uma identidade cultural. Assim, não se trata de caracterizar um indivíduo, uma sociedade ou uma região, mas de perceber a dinâmica das relações culturais e sociais em uma sociedade, de modo a apreender a multiplicidade como agente das transformações, permanências, conflitos, criações, recriações e desaparecimentos que permitem tanto reconhecer quanto desconhecer o que se quer como identidade brasileira.

Neste contexto, se cria uma obrigatoriedade da expansão do conceito de identidade. Esse conceito deve ter como referência o indivíduo em seu contexto, possibilitando uma avaliação de sua identidade enquanto cultural. A partir de então, ter-se-á que considerar a diferença e a multiplicidade brasileira como fatores constituintes de sua identidade, explicado por Maria Luiza S. Schmidt (2006, p. 03) ao analisar Macunaíma – obra de Mário de Andrade de 1933:

Nos inspira a pensar a sociedade brasileira e o brasileiro a partir do ‘trânsito de identidades’ de indivíduos e grupos sociais no contexto de uma pluralidade, não meramente pela justaposição de diversos elementos, mas criada e recriada pelos movimentos de aproximação e afastamento entre indivíduos e grupos [...] adaptar-se às novas realidades com as quais se defronta (especialmente a urbana), e de adaptar as situações às suas necessidades [...] do qual a cultura se faz enquanto criação e recriação de um habitat humano.

Nesse sentido, a desculturação foi o momento que os europeus, mais especificamente os portugueses, no caso do Brasil, desumanizaram estes povos com justificativas do atraso de raça, do clima, de resignação, e, portanto, de inferioridade histórica, fazendo-os sentirem-se inferiores quanto aos seus conhecimentos, modos de vida e crenças, mantendo-os incapazes de explicar esta nova realidade, “desenraizando-os de suas tradições originais”(RIBEIRO, 1987, p.131).Com isso, diversas etnias, como por exemplo, índios brasileiros e negros, sofressem um processo de aculturação europeia e desculturalização de suas próprias identidades e raízes.

Portanto, a questão da identidade no Brasil acompanhou as políticas de construção nacional, seguindo-se às ideologias de cada período da História deste país. É possível considerar como segundo momento, o Império Brasileiro, o qual passou pelos ideais de branqueamento, eugenia e chegando à civilidade e modernidade na República com a Era Vargas até a década de 1960.

Após isto, a discussão toma outro rumo, mas não tão diferente da intenção de se criar um modelo de cultura nacional que atinja o imenso território brasileiro. No contexto colocado por Darcy Ribeiro em sua obra *O Povo Brasileiro* (1995), a formação deste, é constituída de povos indígenas, europeus e negros africanos que reelaboraram suas culturas em um mundo novo. Reconhecendo a cultura receptiva, portanto assimiladora, que forma a identidade nacional baseada na diversidade étnica e cultural, mas unificada e homogeneizada pelas imposições sociais, provenientes das condições econômicas impostas (colonialismo, neocolonialismo, globalização). Essas condições contribuíram para uma idealização de identidade única, no sentido de ser caracterizada pelo modo de vida que procura suprir suas dificuldades decorrentes de um processo civilizatório.

Transcendendo as discussões acadêmicas, considero que o termo identidade, ou melhor, os conceitos de identidade debatidos em encontros geralmente de intelectuais, na maioria das vezes, procuram dar características que não são as mesmas reconhecidas pelos núcleos estudados. A resposta está no que é vivenciado pela população, mesmo porque essas características devem revelar o que está intrínseco a todo um contexto situado, dentro de sua multiplicidade e especificidades, fazendo-a se distinguir de um todo. A contradição própria da condição humana na postura assumida diante de um contexto histórico mina as certezas construídas em cima de teorias que foram legitimadas, por motivos científicos, políticos ou econômicos. Nesse olhar pode fragmentar-se do todo para o múltiplo e diverso, comprovando que as coisas não podem ser impostas quando se trata de identidade e cultura.

Um dos pontos discutidos neste trabalho é a proposta de uma produção acadêmica por um entendimento menos afastado para com a prática e a ideia que a população tem como cultura e identidade local. Não o deixando apenas na esfera acadêmica, a intenção é levar professores e alunos a um conhecimento mais aprofundado da historicidade que as representações locais contêm, o porquê foram eleitos como patrimônios, a que memórias querem dar visibilidade e por qual interesse.

Assim, a discussão não gira em torno de deixar claro ou definido o que é

identidade cultural, e sim, como foram constituídos esses patrimônios e como estão sendo colocados enquanto representantes de uma memória e referência de uma identidade. Analisando os contextos dos quais foram criados, será uma via para a educação, no sentido de aproximá-los do entendimento de práticas políticas com finalidades econômicas ou sociais para criação de um modelo a ser tido como identidade unificadora e o que isso significou na história.

A identidade está mais para a autenticidade e sensibilidade de ver e viver o mundo em que se (indivíduo *per se*) pertence, do que estar formulando conceitos sobre caracterização de identidades culturais. A identidade está aí, na sua formação histórica, posta no cotidiano, nos modos de sobreviver, nas maneiras de entendimento de cada comunidade social, nas desventuras e nos poucos momentos de felicidade. Na multiplicidade de cores, de religiões e de culturas regionais no grande contexto brasileiro, este, que acaba por tornar complexo o entendimento de uma identidade única.

Formada pela diversidade cultural e étnica que dá a característica de uma identidade própria, só ocorrida aqui, segundo Darcy Ribeiro (1995, p. 259): “[...] o povo brasileiro acabou por conformar-se como uma configuração histórico-cultural única e diferenciada de todas as outras”. Tornada unificada pelas imposições provenientes das condições econômicas, sociais e culturais impostas pelos colonizadores, resultando em uma identidade caracterizada pelo modo de vida que procura suprir suas dificuldades e decorrente de um processo civilizatório, que as atingiu ao mesmo tempo configurando uma homogeneidade. Homogeneidade esta, enquanto processo de uma identidade cultural baseada na diversidade.

2.2 DE MONUMENTOS INVISÍVEIS PARA PATRIMÔNIO IMATERIAL

Um dos objetivos deste trabalho é dar visibilidade aos monumentos através da educação patrimonial, buscando desvendar o porquê deles se tornarem invisíveis, porque devem ser lembrados e estudados por pesquisadores, professores e alunos. “Não há nada no mundo tão invisível como os monumentos. Eles sem dúvida são erguidos para serem vistos, na verdade para chamarem a atenção, no entanto, estão impregnados de invisibilidade”. (MUSIL *apud* FREIRE, 1997, p. 100). Os monu-

mentos contêm aspectos simbólicos¹ e têm um sentido próximo ao do museu; lugares de encontro de sociabilidade, de rememoração, de aprendizagem. A cidade passa a constituir representações materiais, mas o seu papel mais importante como patrimônio, é o patrimônio imaterial neles contidos que provocam em seus habitantes exercícios de reflexões e identidade, mexendo com o imaginário da sua população. Assim, a cidade, segundo FREIRE (1997, p. 25):

[...] possui uma realidade espessa de sentidos particulares relacionados as pulsões mais profundas do próprio sujeito. Nesse caso, a cidade é cor ou ausência de cor, luz ou ausência dela e assim por diante, além de uma dimensão biográfica da cidade, que confere à ‘minha cidade’ o sentido de meu ‘lugar de vida’.

Monumentos estão pela cidade e em interação com o tempo e espaço definindo a possibilidade de relação de memórias entre os habitantes e esses objetos, misturando passado e presente, as histórias individuais às coletivas “[...] os monumentos são, portanto, lugares de memória” (FREIRE, 1997, p.55). Nesse aspecto, os monumentos têm valoração no conjunto de memórias e vivências.

A cidade passa a ser subjetiva, cada habitante tem seu próprio olhar para seus patrimônios, fazendo do ato de andar pela cidade um exercício da memória e uma prática de reconhecimento dos lugares. Ressignificando as representações históricas e artísticas, mudanças arquitetônicas, viárias, novidades ou ausências. Neste exercício de reconhecimento do lugar, embora algumas vezes pareça desprezioso, sem intenção de fazê-lo, os passantes praticam a observação da reconfiguração da cidade tentando sempre estar se encontrando nestes novos espaços urbanos. Entre essas representações estão os monumentos que provocam a sensação de pertencimento e permanência dos indivíduos e suas histórias, assim:

O monumento é definido a partir do seu modo de atuação sobre a memória, de natureza afetiva: ‘não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma

1 Simbólicos, por conterem caráter de representação de algo ausente ou abstrato, que por sua vez provocam rememorações que foram construídos nas experiências individuais e coletivas, relacionando essa rede de sentidos às memórias conferindo aos monumentos um sentimento de seu, de sua lembrança.

memória viva'. Um passado 'localizado e selecionado para fins vitais, que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar', evocando um passado específico capaz de contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade. (CHOAY, 2001, p. 18 apud PARAIZO, 2006).

O que nos remete ao significado do monumento original que é o de fundar uma identidade, dos quais se tornavam pontos de referência e ponto de partida para a construção das cidades. Neste momento, em que a modernidade e alteridade¹ se confluem para o crescimento das cidades, consolidado pelas migrações, características essas que desde a segunda revolução industrial vem causando profundos sentimentos de não pertencimento, perpassa pela dificuldade e pela necessidade de se estabelecer identidades locais. A cidade desmemoriada busca na renovação a continuidade de criação de modos de sobrevivência e de novas lembranças. O monumento se torna então um meio de garantir a memória da cidade, do lugar, de uma história.

A cidade desmemoriada busca na renovação a continuidade de criação de modos de sobrevivência e de novas lembranças. Os monumentos são representações de alguém ou algum fato histórico: religioso, político, econômico, etc., tornando-se uma mediação entre algum momento elegido como memória coletiva do passado para ser lembrado por gerações. No caso das culturas locais, fragmentos da história espalhados pela cidade, como “metáforas da metáfora ou representação de conceito” (PARAIZO, 2006, p. 07), contendo partes de uma história, como símbolo, determinando de um todo, para um acontecimento ou momento. “A função primordial do monumento, carregada para o patrimônio, é fundar uma identidade; vencer a morte – ou a própria vida, se considerarmos que seus ciclos tudo se transformam sem cessar” (PARAIZO, 2006, p. 09). O monumento pode ser ainda uma lembrança de um determinado passado heroico ou subjugado, que os representantes de uma comunidade (ou nação) escolhem como lembrança coletiva e está ligado a uma intenção de sensibilização, emocionalidade de pertencer e conhecer seu passado.

1 Alteridade em relação às cidades significa mudanças constantes nos espaços urbanos, se adequando às necessidades da população. Tem característica uma permanente dialética de sensações de presença e ausência, construção e destruição, de vida e morte.

As populações vão se ajustando às novas economias constroem-se novas representações em fases diferentes, tempos diferentes. Para Choay (*apud* PARAIZO, 2006, p. 3,10):

[...] o monumento histórico ‘se insere em um lugar imutável e definitivo num conjunto objetivado pelo saber’ e sua conservação passa a ter características da conservação de documentos históricos.[...] Numa perspectiva regliana, é o seu valor histórico que prepondera sobre seu valor de rememoração intencional ou seu valor de uso, reside no fato de que ele ‘representa para nós um estado particular, de alguma forma único, no desenvolvimento de um domínio da criação humana’.

Assim, o monumento como representação de um passado se torna mais importante do que o lugar em que está colocado. A lembrança do fato histórico representado no monumento e todas as possibilidades de contar as relações históricas de poder traz a possibilidade de uma descoberta de identidade, de afinidade, enfim, uma continuidade histórica proporcionando um sentimento de permanência e de pertencimento a uma sociedade.

Realizado pelo poder político e segundo seus interesses são eleitos fatos e personalidades, mais para marcar a suas atuações do que para dar visibilidade à história da cidade e de seus habitantes. Deste modo, a maioria dos monumentos são construídos, ocasionando estranhamento pela população, pela falta de oportunidade de participação na escolha a quem homenagear, e o porquê fazê-la. Como resultado, há necessidade da criação de projetos de educação patrimonial, com o objetivo de elucidar a população sobre os significados dessas construções e sua importância histórica para a cidade e seus habitantes, buscando a identificação com fatos e atores representados nos monumentos, para que então, passe a ser utilizado como patrimônio e preservado como tal.

Esses processos têm por finalidade fazer ainda com que os monumentos não caiam na invisibilidade, contando com o apoio de poucos interessados ou apaixonados pelos patrimônios e algumas instituições, nem sempre providos de conhecimento e meios financeiros suficientes para revitalizá-los e preservá-los. Nesse momento é que se reforça, talvez pela única via, os projetos educacionais, para que

os patrimônios sejam reconhecidos e cuidados, pela afetividade e conhecimento de que são objetos representantes de parcelas históricas locais. Para Alois Riegl (*apud* FREIRE, 1997, p.100):“É importante considerar os monumentos como sintomas da sociedade e, portanto, passíveis de interpretação, uma vez que seu sentido se altera com as concepções, sempre mutantes, de tempo e história”.

A partir dessa interpretação a apropriação ocorre quando os habitantes da cidade os consideram parte de suas lembranças, ligando-os à sua história, criando elos entre o passado e o presente, de histórias que são ativadas por estes patrimônios. Portanto, as memórias que evocam passam a ser uma forma de recontar, re-representar fatos coletivos e individuais da história contida na produção e relação dos que comandavam, produziam e utilizavam o objeto em questão. Assim, cheios de significados, os monumentos se tornam repletos de sentidos para se vivenciar, conhecer e preservar, mais do que a história das cidades, a História dos homens e mulheres que a fazem.

2.3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO MÉTODO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Observa-se na realidade do ensino fundamental, uma necessidade de reflexão teórica mais aprofundada e de uma metodologia mais eficaz no processo de aprendizagem e de assimilação dos conteúdos e dos patrimônios histórico-culturais. Em decorrência desta situação, constata-se em parte pela escola e também pelas autoridades públicas constituídas e outros segmentos da sociedade, uma necessária busca pela valorização da disciplina de história e do conhecimento da cidade. As representações que fazem parte do cotidiano, da identidade, do modo de ser, de agir, e de pensar do aluno, se tornam importantes instrumentos para que isso se realize.

O aluno não é mera abstração, mas o resultado de múltiplas relações sociais, econômicas políticas e culturais. Nesse sentido, somente o aluno concreto, isto é, concebido, compreendido e apreendido em seu contexto social é do ponto de vista epistemológico e metodológico, sujeito ativo e participativo no processo de aprendizagem de construção e assimilação do conhecimento produzido pelo coletivo ao longo da história humana.

A Educação Patrimonial oferece aos alunos do ensino fundamental uma nova

metodologia no ensino de história, interativa na relação professor-aluno, escola-comunidade, maior conhecimento dos bens culturais, dos espaços e acervos da cidade. Trata-se de visualizar no conjunto do Patrimônio Cultural, heranças imateriais e materiais de manifestações culturais inseridas nos bens e comportamentos das pessoas, agregando-lhes valores fundamentais no processo de construção da própria cidadania e da consciência coletiva na identificação e preservação dos bens culturais.

A proposta de uma metodologia de ensino voltada para o uso da apropriação dos bens culturais ganha o sentido de tornar estes bens expressões significativas do entendimento dos conteúdos do ensino de História. Este método propõe provocar questionamentos e investigação do que está posto, mas nem sempre é percebida como parte da história da construção da sociedade e do indivíduo que a compõe, esta atividade pedagógica trabalha com o contato direto das “fontes primárias” como os monumentos locais; haverá então um “processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural” (HORTA, 1999, p.06), fortalecendo, conseqüentemente, a identidade e a cidadania.

A Educação Patrimonial possibilita a leitura do mundo que rodeia o aluno levando-o a compreensão da história através da temporalidade que, muitas vezes, parece distante de sua realidade. Esta dificuldade tende a diminuir com o conhecimento e entendimento da história que é contada através dos Patrimônios Históricos Culturais de sua cidade, é uma metodologia que propõe aos professores, alunos e comunidade (re) conhecer o passado, compreender o presente e agir sobre ele.

Assim, baseando-se nos PCNs e na LDB, a diversidade cultural ganha espaço para se articular com os espaços locais, reforçando a possibilidade da educação patrimonial de se concretizar. Segundo EFFTING, em junho de 2002, é sancionada a Lei de Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que afirma que:

Sancionada pelo presidente Fernando Henrique, em 27 de abril de 1999, a Lei N° 9795 ‘Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. O Projeto de Lei, proposto pelo deputado federal Fábio Feldmann, reconhece enfim, a educação ambiental como um componente urgente, essencial e permanente em todo processo educativo [...] legaliza a obrigatoriedade de trabalhar o tema ambiental de forma transversal, conforme foi proposto pelos Pa-

râmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 25 de junho de 2002 foi assinado pelo Presidente da República a Regulamentação da Lei nº 9795 pelo Decreto 4.821.

A educação patrimonial, aqui proposta, é uma metodologia sustentada em um novo contexto da disciplina de história, numa perspectiva de sociedade e indivíduos que se conhecem e reconhecem enquanto sujeitos históricos ativos, compreendidos como a relação do homem e o meio, na sua totalidade material ou imaterial. Em um contexto bem mais amplo, se espera que através de uma educação interativa e inclusiva se reflita na sociedade como um todo, oportunizando a compreensão e a busca por uma cidadania real.

2.4 APRENDENDO COM OS MONUMENTOS

Na atualidade, onde as rápidas transformações são uma característica e o fator informação aparece em diversos níveis, as metodologias de educação precisam acompanhar as mudanças. Adequar-se as aspirações e as necessidades do momento em que são fundamentais para atingir, ou pelo menos, aproximar-se das expectativas propostas pelos PCNs de “[...] que o conteúdo seja visto como um meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 1997, p. 73), visando uma educação satisfatória.

A história deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento de cada sociedade, no seu tempo e espaço próprios. Assim, o ensino de história não pode ocorrer apenas como um acúmulo de informações lineares e superficiais. O objetivo é a compreensão do contexto, a memorização do conteúdo, a lembrança das datas e dos lugares, será uma consequência do entendimento.

A sugestão para empregar a Educação Patrimonial contém as seguintes diretrizes básicas: Conteúdo conceitual, Aula de campo, Apreender e Apropriar-se, sendo estas contextualizadas a seguir:

a) Conteúdo Conceitual

Momento em que o professor media o conteúdo e o aluno. A teoria dará suporte para o seguinte passo: a conceituação, o sentido que esta teoria tomará

segundo as especificidades da disciplina e o contexto em que ocorreram os fatos. Não será uma justificação para os fatos, mas uma análise conceitual da situação que gerou determinado contexto histórico. No conteúdo conceitual o sentido fornece um maior embasamento para o estudo e a compreensão da teoria, pois será uma somatória: dos fatos, das definições, da contextualização e do entendimento que a sociedade construiu através da experiência.

b) Aula de Campo: Sentir através da interação, uma experiência física e sensorial

Momento em que o aluno é levado a ter “contato direto” (HORTA, 1999, p. 01) com a representação a ser estudada posteriormente. É o momento de provocar o aluno a pensar sobre o assunto previamente exposto com o conteúdo conceitual, através da experiência de interação com o patrimônio cultural. O professor instiga os alunos a analisar o significado dos monumentos, por meio de questionamentos: Porque a escolha desse monumento? O que ele tem haver com o conteúdo, no tempo e no espaço? Como viviam as pessoas dessa sociedade? Havia tecnologias para facilitar a vida ou viviam simplesmente com o pouco que lhes era oferecido? A vida era sem emoção? Seria o monumento reflexo da vida no referido contexto em que foi construído? Como o monumento é visto? Como deve ser visto? É possível ter uma leitura simples ou única do monumento? O monumento pode servir como instrumento de uma educação para a cultura?

O objetivo é levar o aluno a pensar diante dessas questões e do contato com os monumentos. O aluno passa a perceber que eles contêm muitas respostas através de seu conteúdo simbólico, mas também levam a muitos questionamentos pela forma como são representados e como estão expostos pela cidade.

Num conjunto de interrogações, os monumentos devem ser vistos para além de sua materialidade. Então é sentir, perceber com a observação, as representações e como através delas: encontrar respostas, formular novas perguntas, buscar novas respostas da “sociedade que o criou e o dotou de significados” (HORTA, 1991, p. 02); perceber ainda as relações de trabalho, de segmentos sociais, de poder político, social, econômico que os patrimônios carregados de memórias mudas acabam revelando.

c) Aprender: resultado do conteúdo, o sentir e o agregar sentido

Momento em que o aluno, através da experiência do contato com o patrimônio cultural, começa a agregar sentido ao conteúdo, levando-o a apropriar-se do conhecimento, pois utiliza competências e provoca o desenvolvimento de habilidades. A partir da compreensão do contexto, num sentido mais amplo e aprofundado, o aluno passa a se inquietar com alguns resultados histórico-culturais, se tornando um sujeito crítico e transformador da sociedade.

É o entendimento dos significados dos conceitos fazendo relação com as representações (monumentos, edificações, entre outros), do qual o aluno passa a raciocinar sobre determinado contexto histórico. Aprender é, neste contexto, colocar em prática a dialética, ou seja, o professor como mediador, indicando caminhos, provocando reflexões e reações.

O que a aplicação da metodologia de educação patrimonial oferece ao aluno é vivenciar e interiorizar a experiência do aprendizado do qual foi sujeito ativo no processo de cognição. É como Skinner (*apud* HORTA, 1991, p. 03) concebe o que é aprender: “A educação é aquilo que resta, quando tudo aquilo que foi aprendido é esquecido”.

A prática, nessa fase da metodologia pode ser variada. Abaixo algumas dicas, as quais professores podem utilizar:

1. Seminários para a exposição da experiência de cada aluno, relacionando o conteúdo conceitual ao contato com o objeto e o que ele lhe proporcionou de reflexões;
2. Produção de texto embasado no conteúdo conceitual e na aula de campo;
3. Montar um painel com fotos tiradas no momento da visita ao monumento e cada aluno colocar uma frase, expressando, de que maneira conseguiu fazer a ponte entre o conteúdo e a representação do contexto social, político, econômico ou cultural, que essa experiência lhe oportunizou;
4. Montar uma exposição com fotos, desenhos ou maquetes; onde os alunos apresentarão suas experiências para alunos de outras salas e anos. Pode ser colocado um livro de manifestações dos visitantes, analisando a exposição para uma avaliação posterior dos expositores;
5. A avaliação ocorre, também, durante o desenvolvimento da aplicação da

metodologia. Com a análise das competências e habilidades dos alunos não esquecendo a realidade em que estão inseridos.

A metodologia da educação patrimonial como prática do ensino de história tem por objetivo facilitar o aprendizado dos conteúdos programáticos. Os alunos passam a ter a oportunidade de ampliar a análise das teorias de uma forma interessante por ser interativa com as representações da história e a cidade em que vivem. O estudo dos monumentos não ocorre apenas pela arte ou estrutura do patrimônio, mas sim pelo contexto social, econômico e político no qual foram criados, estabelecendo uma relação de afeto e sensibilidade pelo estudo e pelas representações culturais existentes no seu município.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma revisão bibliográfica sobre Patrimônios Histórico-culturais, com o objetivo de mostrar como a Educação Patrimonial pode enriquecer o ensino da disciplina de História. Para tanto, foram consultados livros, artigos e guias sobre patrimônios históricos.

Verificou-se que, a partir da década de 1990, as publicações sobre os cuidados com os patrimônios, definições do que é patrimônio material e imaterial, bens culturais, aumentaram consideravelmente. Resultando na criação de inúmeros materiais de pesquisas acadêmicas e trabalhos educacionais em museus possibilitando o uso dessas práticas na educação escolar.

A Educação Patrimonial utilizada como meio de desenvolver a reflexão sobre patrimônios histórico-culturais, enriquece a prática docente e aumenta consideravelmente a aprendizagem do aluno facilitando a compreensão da temporalidade e da herança social, política e cultural que receberam e passam a perceber o quanto a História passada influencia em sua vida.

Inicialmente, a educação patrimonial é sugerida como um meio de interação entre as escolas e os museus, abrindo um leque de opções para o ensino escolar, por possibilitar a interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, a disciplina de História permite uma integração interessante e dinâmica como aplicação de estudos dos patrimônios culturais da cidade/país e a teoria praticada em sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa sobre os patrimônios e seus aspectos materiais e imateriais fez com que se percebesse que essa discussão, em questão histórica, é recente, principalmente se tratando de sua contextualização para com o ensino de História na Educação Básica. Todavia, esse tema assume extrema relevância durante o processo de ensino-aprendizagem a partir do momento em que o professor consiga fazer a interação entre alunos e teoria e os patrimônios histórico-culturais enquanto reflexão e representação histórica do cotidiano.

Criar a afetividade dos alunos pelo estudo é uma meta de todos educadores. A educação patrimonial é um meio que oportuniza o processo de identificação com os patrimônios culturais. De uma forma interativa e prazerosa possibilita ao aluno desenvolvimento de criticidade, o sentimento de pertencimento à uma história, à uma sociedade. Esse processo resulta também, na valorização dos bens culturais e o respeito à diversidade cultural brasileira, torna-se um instrumento de motivação individual e coletiva favorecendo a prática da cidadania.

4 REFERÊNCIAS

ALERJ. **Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/bb2f72818c6cdc3f83257ca-foo47a7f5?OpenDocument>> acesso em: 24 de mai. De 2009.

BIONE, Marcelo Mara. **O que é bem cultural? No que consiste o valor cultural de um bem?** Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/ppgppc/index.php/ajuda/duvidas-e-dicas/81-o-que-e-bem-cultural>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BORGES, Clério José. **Cultura: definições de cultura**. Disponível em: <<http://www.clerioborges.com.br/cultura00.html>>. Acesso em: 03 de mar. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília, DF: Senado Federal: Centro, Capítulo VI Meio Ambiente 1988, 225 p. <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/62e3ee4d23ca92ca0325656200708dde?OpenDocument>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **História e Geografia**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Lei 9795, de 27 de abril de 1999**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre Educação Ambiental Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**, Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação **Lei da Educação Ambiental**. Disponível em: <. Acesso em 10 set. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros nacionais: Introdução nos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

CANCLINI, N. G. **Culturas da Ibero-América: diagnósticos e propostas para seu desenvolvimento**. Tradução de Ana Vanite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2003.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos; 216).

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização “Planejamento para o Desenvolvimento sustentável”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Marechal Cândido Rondon. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/19840247/educacao-ambiental-nas-escolas-publicas/6>>. Acesso em: 18 out. 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Minc – Iphan, 2005.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo**. São Paulo: SESC: Annablume, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Educação Patrimonial: Comunicação apresentada na Conferência latino-americana sobre a preservação do patrimônio cultural**. Junho, 1991.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNGERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. Disponível em: <<http://wiphan.gov.br/proprog/turismo%20ocultural/ecoturismo.patrimonio.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2005.

_____. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf. Acesso: 16 ago. 2003.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO - IEPHA. Disponí-

vel em: <http://www.iepha.mg.gov.br/sobre_cultura.htm>. Acesso em: 18 ago. 2005.

LIMA, Liliâne Obando Maia de Hollanda. **A Preservação do Patrimônio Histórico Cultural como Instrumento de Desenvolvimento Econômico**. Bacharel em Turismo (UFPA). Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional (UFPA – 2004); Estudante de pós-graduação em Docência e Metodologia de Pesquisa em Turismo (UFPA – 2004/2005). Disponível em: <<http://www.revistaturismo.com.br/artigos/patrimoniocultural.html>>. Acesso em: 20 Ago. 2006.

ORLÁ, Ricardo. **Educação patrimonial conhecer para preservar**. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/articulistas/articulista0003.asp>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

PARAIZO, Rodrigo Cury. **A representação do patrimônio em hiperdocumentos: um estudo sobre o Palácio Monroe**. 2006. Disponível em: <[http://nitnet.com.br/~rodcury/dissertacao_rparaizo.pdf](http://nitnet.com.br/~rodcurry/dissertacao_rparaizo.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros: Teoria do Brasil: alienação cultural**. Petrópolis – RJ: editora Vozes Ltda, 1987.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTA CATARINA. Secretária de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis. COGEN, 1998.

SCHIMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Identidade, pluralidade e diferença: notas sobre psicologia social**. Disponível em: www.imaginario.com.br/artigo/a0001_a0030/a0002-08.shtml. Acesso em: 25 jan. 2006.

SILVA, Tathianni Cristini da. **O patrimônio cultural do centro histórico de Florianópolis: um estudo do papel dos Museus Histórico de Santa Catarina e Victor Meirelles na preservação e produção da cultura**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/ SC, 2004.

SOARES, Holgonsi. **Cidadania como um conceito de totalidade**. 1993. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/cidadania.html>>. Acesso em: 16 ago. 2005.

SOUSA, Roberta da Costa. **O conceito de engajamento em Mário de Andrade**. Disponível em: <http://www.ciencialit.letas.ufrj.br/garrafa17/robertacosta_oconceitode.pdf>. Acesso: 20 mar. 2016.

TEIXEIRA, Coelho. **O que é ação cultural**. Editora Brasiliense, 1989.

VIGOTSKY, Lev Seminovich: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. Jose Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo Martins Fontes, 1991.

HUMANIZAÇÃO EM SAÚDE: A PERSPECTIVA DO PACIENTE HOSPITALIZADO

¹ Psicóloga Graduada pela Faculdade Avantis, Balneário Camboriú, Brasil. E-mail: tania.magarinos@hotmail.com.

Tania Maria Magarinos¹

Me. Eliz Marine Wiggers²

Catiane de Oliveira³

² É graduada em Psicologia pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI. Possui especialização Lato Sensu em Mediação Social pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atua como docente de graduação de psicologia da Faculdade Avantis e do Centro Universitário de Brusque. Tem experiência na área clínica, social e jurídica, atuando principalmente com os seguintes temas: subjetividade, mediação social, políticas públicas, e relações de poder. E-mail: elizmarinew@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo objetivou refletir e compreender a humanização no contexto hospitalar na perspectiva dos próprios pacientes hospitalizados. Participaram da pesquisa 09 pacientes, sendo 04 homens e 05 mulheres, com idades entre 34 e 63 anos, pacientes do ambulatório de ortopedia de um hospital público de um Município do litoral de Santa Catarina, que passaram por hospitalização e procedimentos cirúrgicos, nesse referido hospital. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, feita individualmente. As análises foram elaboradas a partir das respostas obtidas na entrevista, das observações e escutas realizadas. Os resultados da pesquisa demonstraram que embora a humanização em saúde esteja amparada por lei, e expresso nas diretrizes que norteiam o atendimento em saúde pelo SUS, o que se percebe, são apenas atuações pontuais humanizadas e um longo caminho a ser percorrido. No entanto, pode-se perceber os benefícios e bem-estar ao paciente quando essas ações pontuais humanizadas ocorrem.

PALAVRAS - CHAVE: Humanização. Saúde. Hospitalização. Paciente.

HUMANIZATION IN HEALTH: *the perspective of the hospitalized patient*

³ Psicóloga, Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Ccesumar. E-mail: catiane.psicologia@gmail.com.

ABSTRACT

This article aimed to reflect and understand the humanization in the hospital context in the perspective of the hospitalized patients. The participants were 09 patients, 04 men and 05 womans, aged between 34 and 63 years, orthopedic ward patients in a public hospital of the municipality of Santa Catarina, which have undergone hospitalization and surgical procedures, that this hospital. Data collection was conducted through semi-structured interview, conducted individually. The analyzes were drawn from the responses obtained in the interview, observations and tapping carried out. The survey results showed that although the health humanization is required by law, and expressed in the guidelines that guide health care by SUS, which can be seen, are only humanized point performances and a long way to go. However, one can realize the benefits and welfare to the patient when these humanised specific actions occur.

KEYWORDS: Humanization. Cheers. Hospitalization. Patient.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetivou compreender a humanização em saúde, por meio da observação, da escuta e do uso de uma entrevista semiestruturada, podendo ter uma compreensão melhor das dificuldades enfrentadas pelos pacientes hospitalizados, e os benefícios do tratamento humanizado à saúde no espaço hospitalar na visão dos próprios pacientes.

Algumas considerações sobre a história do hospital são necessárias, para um melhor entendimento das mudanças ocorridas em relação ao tratamento das pessoas doentes e da existência de uma medicina hospitalar antes e após o século XVIII.

O nascimento do hospital como instrumento terapêutico data do fim do século XVIII e, com isso, a necessidade de se conhecer mais profundamente o funcionamento dos hospitais, e a efetivação dos mesmos como um lugar de tratamento das enfermidades. Segundo Foucault (2002, p. 99), após percorrer dezenas de hospitais da Europa, observando a situação dos hospitais, o francês Tenon, enviado da Academia de Ciências, concluiu, “são os hospitais existentes que devem se pronunciar sobre os méritos ou defeitos do novo hospital”.

O hospital passa, assim, a ser pensado como um espaço de investigação empírica e, a partir dos dados colhidos, dentro dos hospitais e levantadas as reais necessidades, foram projetados os novos hospitais. A prioridade, era menos relacionada a um projeto arquitetônico e mais a funcionalidade do projeto, de tudo o que permeava o atendimento aos pacientes hospitalizados e a maneira mais eficaz de tratar a doença dos enfermos, sendo que os estudos passaram a ser realizados por profissionais da saúde. Para Foucault (2002, p. 101) “surge, portanto, um novo olhar sobre o hospital considerado como máquina de curar e que, se produz efeitos patológicos, deve ser corrigido”.

Anterior ao século XVIII o hospital tinha o papel de atender aos doentes pobres, que eram vistos com preocupação, mas o hospital não tinha o objetivo de curar, pois como tais doentes eram entendidos como uma ameaça à sociedade, o hospital tinha a função de resolver, sendo este então, uma instituição de assistência, e também de separação e exclusão de indivíduos pobres e doentes (FOUCAULT, 2002).

O hospital e as pessoas que atendiam os doentes prestavam um serviço benéfico, onde o objetivo não era de um atendimento profissional a qualquer pessoa em seu processo de adoecimento, mas aos pobres e, realizado por pessoas que se dispusessem a prestar um trabalho, que hoje chamamos de voluntário. Sendo que a figura do médico nessa época não tinha relação com o hospital. Para Foucault (2002, p. 103) “[...] nada na prática médica desta época permitia a organização de um saber hospitalar, como também, nada na organização do hospital permitia intervenção da medicina. As séries hospital e medicina permaneceram, portanto, independentes até meados do século XVIII”. O médico dessa época, não era determinado por um conhecimento científico e experienciado, mas determinado por uma corporação médica, onde o conhecimento era avaliado pelas leituras e transmissão de receitas.

O hospital, nesta época, tinha mais efeitos nocivos do que benéficos, pois era visto como propagador de doenças, e hospitais do exército eram acusados de desordem econômica, marcados pelas ocorrências de tráfico. As mudanças foram pensadas a partir desses fatores, bem como a necessidade de que os hospitais do exército atendessem a nova geração de soldados, pois o investimento em suas formações justificava os cuidados para que as suas vidas fossem resguardadas. Assim, o hospital começou a ser organizado e valorizado, através da visão disciplinar do exército (FOUCAULT, 2002). “As razões econômicas, o preço atribuído ao indivíduo, o desejo de evitar que as epidemias se propaguem explicam o esquadramento disciplinar

a que estão submetidos os hospitais.” (FOUCAULT, 2002, p. 107).

A “partir do momento em que o hospital é concebido como um instrumento de cura e a distribuição do espaço torna-se um instrumento terapêutico, o médico passa a ser o principal responsável pela organização hospitalar” (FOUCAULT, 2002, p. 109). O hospital passa então, a ser um espaço de observação e formação, e o médico, de um atendimento privativo passa a realizar sua atuação a toda a população. Passaram assim, hospital e medicina, por uma grande mudança, que evoluiu através dos estudos e saberes obtidos, com a observação e prática dentro dos hospitais (FOUCAULT, 2002).

A partir de então, os hospitais sofreram diversas transformações até os dias atuais. Avanços tecnológicos, descobertas científicas, e possibilidade da cura de diversos males, bem como a sobrevivência das pessoas aos mais diversos tipos de doenças. Essa nova realidade culminou em novas transformações, pois se percebeu a necessidade de ver, não somente a doença, mas o sujeito como um todo, considerando além dos aspectos físicos, os emocionais e sociais (FOUCAULT, 2002).

A partir de 1988, as mudanças, desta vez, se referiram aos novos conceitos de saúde, surgidos com a criação do SUS (Sistema Único de Saúde), que passa a garantir uma adequada qualidade de vida aos cidadãos, através da atenção à saúde mental, entre outros aspectos. (SECRETARIA DE SAÚDE, 2005). Esta foi uma das mais significativas mudanças na saúde desde o nascimento do hospital como instrumento terapêutico.

Hoje, há um entendimento de que saúde seja resultado de diversos fatores, pois como afirma Carpigiani (2008, p. 172), “o processo saúde-doença resulta de uma interação entre os fatores, biológicos, psicológicos, sociais e ambientais presentes na vida das pessoas”. Nessa direção, a Organização Mundial de Saúde – OMS concebe a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” (BRASIL, 2004, p. 65). Esse conceito, segundo a OMS, “remete à ideia de uma “saúde ótima”, possivelmente inatingível e utópica, já que a mudança, e não a estabilidade é predominante na vida.

A partir das diretrizes definidas pelo SUS – universalidade, a equidade e a integralidade na saúde, para um melhor entendimento ao indivíduo as instituições de saúde procuraram incorporar esses elementos do contexto social, se efetivando como a atenção primária, secundária e terciária. O atendimento hospitalar se efetiva no âmbito da atenção terciária, através de ações especializadas específicas,

quando a doença já está instalada. (BASTOS; ACHACAR, 1994, *apud* NUNES; GIÓIA-MARTINS, 2003).

Em relação a hospitalização, sabe-se que a necessidade desta, desencadeia no paciente um processo de despersonalização, a qual se inicia já no momento da internação, quando o doente, segundo Angerami-Camon (2010, p. 02), “deixa de ter o seu próprio nome e passa a ser um número de leito ou então alguém portador de uma determinada patologia”. Isso acontece, porque ao paciente não é permitido muitas escolhas, à medida que dentro do hospital a doença física é o foco e possibilita a “invasão” por parte da equipe de saúde, priorizando o tratamento da enfermidade.

Nesse sentido, o início de uma saúde voltada para a humanização, se deu a partir da criação do PNH (Plano Nacional de Humanização) à saúde e, dessa forma, da existência de uma proposta de humanização, como que com força de lei, no contexto do SUS – denominada de Humaniza SUS - leva-se a refletir sobre a necessidade de normas e diretrizes para que o ser humano trate o seu semelhante de forma humanizada. Dessa forma, para humanizar é preciso “que o sentimento humano, as percepções de dor, ou de prazer sejam humanizadas, é preciso que as palavras que o sujeito expressa sejam reconhecidas pelo outro”; é preciso ainda, “que esse sujeito ouça do outro, palavras do seu reconhecimento (SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO, 2005, s/p).

Nessa direção, entende-se que o profissional Psicólogo, tem um papel importante na humanização em saúde, porém, esta deve ser assumida por todos os profissionais que atuam em saúde, como também, envolve a existência de uma estrutura que atenda às necessidades da atuação desses profissionais. A humanização deve ecoar e não depender somente de um profissional, mas, ser um norte de atuação em todos os níveis de atenção em saúde, como propõe o PNH.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 PARTICIPANTES

Este trabalho teve como sujeitos de pesquisa 09 pacientes, sendo 04 homens e 05 mulheres, com idades entre 34 e 63 anos, pacientes do ambulatório de ortopedia de um hospital público de um Município do litoral de Santa Catarina, que pas-

saram por hospitalização nesse referido hospital. Todos os pacientes entrevistados passaram por procedimentos cirúrgicos.

2.2 COLETA DE DADOS

Essa pesquisa foi submetida e aprovada em um Comitê de Ética em Pesquisa, com protocolo número 1.224.086. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As informações foram coletadas, entre os períodos de 10/07/2013 a 24/07/2013 através de uma entrevista semiestruturada. (BARDIN, 2007). As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas num gravador portátil. O nome dos entrevistados foi modificado, sendo assim, os nomes citados no decorrer deste artigo são fictícios.

Os dados coletados nas entrevistas com os pacientes, foram analisados através da análise de conteúdo que conforme Berelson (1977, *apud* BARDIN, 2007, p. 42), é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. As análises foram elaboradas a partir das respostas obtidas, das observações e escutas realizadas, juntamente com o referencial teórico pesquisado.

Os sujeitos entrevistados se disponibilizaram a fazer parte do trabalho, atendendo a um convite do responsável pelo ambulatório de ortopedia da referida instituição.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No quadro 1, é possível observar, a entrevista semiestruturada de oito questões, que foi realizada com pacientes do ambulatório de ortopedia de um hospital público de um Município do litoral de Santa Catarina, que passaram por hospitalização nesse mesmo hospital. Sendo que, os resultados e discussões serão apresentados a seguir.

1) A necessidade de cirurgia e internação gerou algum tipo de sentimento? Qual?
2) Como você avalia o processo de internação hospitalar pelo qual passou?

3) Como você avalia a relação que estabeleceu no processo de internação com os profissionais de saúde?
4) Recebeu algum tipo de atendimento psicológico durante o tempo de internação?
5) Sentiu necessidade de um apoio emocional durante o tempo de internação, antes deste ou após a cirurgia?
6) Acha que o estado emocional influencia no seu processo de melhora?
7) Sente-se mais tranquilo quando é informado sobre todos os procedimentos pelos quais vai passar, antes de ser internado e também no contexto hospitalar? Isso ocorreu?
8) O que avalia que poderia ter sido diferente em seu processo de internação hospitalar?

QUADRO 1 – Entrevista semiestruturada
Fonte: Magarinos; Wiggers; Oliveira, 2013.

Angerami-Camon (2011, p. 183), comenta que “a fragilidade da condição humana diante de um processo de hospitalização resplende diante da própria conceitualização, que o paciente possa fazer de si mesmo, em termos de realidade existencial”. Quanto aos aspectos emocionais que atravessam o processo de internação hospitalar, a fala de um entrevistado é emblemática:

na segunda vez não senti muita coisa, porque doía tanto que não via a hora de operar, mas a primeira vez, quase “pirei” da cabeça, quase entrei em depressão. [...] antes eu pensava só “bobice”, a gente não pensa coisa boa, mas não falei com ninguém, nem para mulher eu falava. (João).

A doença é carregada de fantasias, onde emoções são afloradas, podendo gerar ansiedade ou, ao contrário, passividade em relação à doença, causadas pelo próprio processo de despersonalização pelo qual passa o paciente. Conforme Angerami-Camon (2010, p. 02), a pessoa “deixa de ter o seu próprio nome e passa a ser um número de leito ou então portador de uma determinada patologia”. Sendo tratado na maioria das vezes como corpo e não como um ser humano que possui subjetividade, emoções e fragilidades existenciais, processo pelo qual, “faz parte, na quase totalidade das vezes, dos critérios até mesmo estabelecidos como sendo eficácia profissional”. (ANGERAMI-CAMON, 2011, p. 65).

Através dos depoimentos dos pacientes entrevistados e que estão evidenci-

dos a seguir, pode-se perceber os recursos internos de cada paciente ao lidar com a realidade da doença, bem como, da necessidade de um atendimento psicológico. “[...] não recebi atendimento psicológico, mas senti falta, tinha horas que a minha memória parece que perdia, fui lembrar uns dias depois em casa, do que se passou, fiquei sentida, triste” (Samara). A paciente relata um sofrimento psicológico que se estende após o procedimento cirúrgico e tempo de internação. “Agora, ficou muito difícil para mim, eu vejo as coisas e não posso fazer, eu sou muito chorona, sou muito nervosa, não consigo dormir [...]. Seria bom um auxílio emocional. Eu acho que ajuda na melhora da doença sim” (Samara).

O adoecimento é um fato que altera a vida dos sujeitos, fazendo com que olhem para si mesmos e, ao mesmo tempo, entrem em contato com suas próprias limitações. Porém, percebe-se que os pacientes que são atendidos, também em seus aspectos emocionais conseguem responder de forma mais positiva à sua enfermidade. “Foi a psicóloga que passava, acho que todos os dias que eu estava lá para saber como estava, como estava reagindo. Sinto como se não tivesse feito cirurgia, não sinto nada, o corpo leve” (Alonssso). Na mesma direção, a esposa desse paciente, também paciente cirúrgica deste hospital e que já passou por 14 procedimentos cirúrgicos em outras instituições, valoriza a existência de informações. “Foi bem explicado, porque eu sempre dizia, eu quero saber a verdade, então, se tem que fazer exame de sangue porque pode ter uma hemorragia, tem que deixar reservado. Eu me sentia assim mais firme” (Noeli).

A intervenção psicológica pode ampliar a perspectiva do paciente para além de sua doença, trazendo-lhe outras possibilidades e sua potência na participação ativa em seu processo de melhora, como é possível notar na fala de uma entrevistada: “com certeza o estado emocional ajuda [...]. A cirurgia em si já assusta, só de saber que vai fazer uma cirurgia, que vai passar por uma anestesia. Essas maiores, deveria ter um psicólogo antes, para ver se o paciente está bem. É tua vida que está ali” (Agnes).

Outro paciente também expressou sua dificuldade diante da falta de atendimento psicológico: “Não tive apoio emocional, mas senti falta de conversar com alguém, me sentia triste. [...] Eu tenho um problema que quando fico nervoso eu travo, não sei como estou falando tanto agora” (Anísio). A necessidade de hospitalização torna o sujeito mais sensível, e o próprio fato de estar fora de seu ambiente familiar e a possibilidade da própria finitude existencial o torna mais fragilizado, podendo

gerar um sentimento de desamparo.

Segundo Furtado (2003, p. 158), “nem sempre a linguagem do nosso paciente será verbal, porque ele poderá não saber colocar em palavras o que está sentindo, por medo, ansiedade e inúmeras dúvidas”.

Os depoimentos nos mostram que um atendimento humanizado efetivo, vai além das informações e esclarecimentos ao paciente, que pode ser preciso no conteúdo, porém ineficiente pela mecanicidade e calosidade que alguns profissionais da saúde, adquirem ao longo de suas carreiras no trato com seus pacientes; sendo a calosidade profissional a postura na qual o profissional da saúde adquire indiferença total a dor do paciente. Essa calosidade, impede que o profissional seja tocado pelo sofrimento do paciente, mesmo que minimamente (ANGERAMI-CAMON, 2011).

A relação entre médico e paciente, e demais profissionais da saúde inseridos no contexto hospitalar deve ser diferenciada, pela carga emocional trazida pelo acometimento da doença, bem como pela necessidade de hospitalização. Uma comunicação para ser efetiva necessita ser fundamentalmente humanizada, como é possível perceber no depoimento de um paciente entrevistado: “*foi muito sofrido, passei muita dor [...]. Recebi informações só do meu médico que me encaminhou para a cirurgia, sobre como seria a cirurgia, mas quando fui internada aqui, ninguém falou nada, cheguei na hora e fui operada*” (Dinorá). No depoimento dessa paciente, pode-se perceber a importância que o atendimento oferecido ultrapasse o meramente profissional, e que seja permeado pelo diálogo e acolhimento por parte da equipe de saúde.

Nessa direção, pode-se destacar que “o fato de ser paciente não elimina a condição de pessoa” (p.158), que possui suas características únicas, e sua história individual. Quando se ignora este aspecto, corre-se vários riscos, entre eles o de não conseguir comunicar-se com o paciente (FURTADO, 2003, p. 158).

A atenção requerida tem a ver com o que Angerami-Camon (2011) chama de um profissionalismo afetivo, que denota uma postura que mesmo pareada por certo distanciamento, traz um grande respeito pela dor do outro, conforme aponta uma entrevistada: “*Acho que o paciente tem que saber o que está acontecendo com ele, mesmo que seja um paciente terminal. Aqui a gente até perguntava o que estavam injetando, mas diziam: - fala com o médico, pergunta para ele*” (Berenice).

De acordo com Siegel (1989), pacientes especiais recusam-se serem tratados como vítimas, preferem aprender a cuidar de si mesmos, desejam compreender o

tratamento e participar dele, e questionam o médico por isso. Os pacientes exigem dignidade e compreensão de seu caso, independente da evolução da doença.

Pacientes são acima de tudo cidadãos e merecem ser respeitados como tal, participando das decisões que os envolvem, mas que muitas vezes não são ouvidos ou são desqualificados. A compreensão da diferença do atendimento realizado pelos profissionais pode ser destacada no relato de uma paciente, o que denota a presença ou não de uma atuação humanizada,

[...] aqui tem muitas pessoas que são muito educadas, mas tem pessoas que são muito grossas. Quem está internado, que está aqui, está precisando de um sorriso, de um bom dia, um beijo, isso influencia. [...] porque o importante não é somente o remédio que está administrando, a atenção que você dá para o paciente, você recupera muito mais rápido do que apenas o que você está dando. Aqui não tem isso. (Berenice).

Diante dessa fragilidade demandada por parte dos pacientes que se submetem ao processo de adoecimento e internação, a função do psicólogo hospitalar pode ser de grande auxílio, bem como, na efetivação de um tratamento humanizado, usando como instrumento de trabalho, a palavra. Segundo Simonetti (2011, p. 23), “o psicólogo trabalha apenas com a palavra, mas ocorre que a conversa oferecida pelo psicólogo não é um “só isso”; pelo contrário: é um “muito mais que isso”, aponta para um “além disso” embutido nas palavras”.

É necessário que o paciente sinta que não perdeu o controle sobre sua própria vida, mesmo demonstrando fragilidade mediante a situação de adoecimento, pois ser respeitado em seus sentimentos traz dignidade ao paciente. Sendo assim, compreende-se que a palavra e o respeito, perpassam a humanização em saúde, pois

[...] é pela linguagem que fazemos as descobertas de meios pessoais de comunicação com o outro. Sem isso, nos desumanizamos reciprocamente. Ou seja, sem comunicação, não há humanização. A humanização depende de nossa capacidade de falar e de ouvir, depende do diálogo com nossos semelhantes. (SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO, 2005, s/p).

Nesse sentido, uma intervenção psicológica no contexto hospitalar exige uma atuação mais direta por parte dos profissionais, já que esse atendimento somente é disponibilizado enquanto o paciente estiver hospitalizado. Romano (1999, p. 46) acrescenta que, “se reconheço a potencialidade de um local em desencadear reações psíquicas, antevejo a demanda e a ela devo me antecipar. Não há, dentro de um hospital, o tempo de uma vida inteira para agir”. Muitas vezes o paciente recebe alta do hospital sem que o problema seja visto.

A realidade de uma cirurgia, caso da maioria dos pacientes entrevistados, traz consigo fantasias relacionadas à incapacidade, dependência e insegurança. “Ao saber que teria que passar por uma cirurgia, fiquei muito nervoso, porque ficaria impedido de trabalhar” (Arlindo). A necessidade de internação, o afastamento do meio em que vive, dos familiares, da vida profissional, traz ao sujeito a necessidade de uma readaptação, pois conforme aponta Souza *et. al.* (2003, p. 866) “o estresse da ameaça ao paciente se relaciona à possibilidade de alterações no estilo de vida e na posição profissional. Relacionamentos interpessoais com o cônjuge, filhos, amigos ou colegas podem ser adversamente afetados”.

A inevitabilidade dos procedimentos, exames, tratamentos, podem fazer com que o mundo, antes cheio de possibilidades, reduza-se passivamente ao lugar da doença. Nesse sentido, Souza, *et. al.* (2003, p. 866) afirmam que, “o manejo eficiente do paciente cirúrgico depende da natureza da cirurgia, de suas chances de sucesso, do sistema orgânico envolvido, da força emocional e estabilidade do paciente”. Todos esses aspectos são fatores a serem considerados no trato ao paciente cirúrgico, bem como, na situação de hospitalização, como expressa Angerami-Camon (2010, p. 02):

embora sem querer negar que o passado de uma determinada pessoa irá influir não apenas em sua conduta como até mesmo em sua recuperação física, ainda assim não cometemos erro ao afirmar que a situação de hospitalização será algo único como vivência, não havendo possibilidade de previsão anterior à sua própria ocorrência.

Partindo desse entendimento, compreende-se a necessidade de um atendimento integral ao sujeito, respeitando o paciente como um sujeito que está vivenciando um momento atípico em sua vida, em que a própria situação da hospitaliza-

ção pode influenciar em seu estado de adoecimento. Mello Filho (2010, p. 115), fala de “uma atitude de Medicina Integral, que concebe o ser humano - tanto na saúde como na doença - como um ser biopsicossocial. Isso implica que o profissional da área da saúde deve ir além da realidade física dos pacientes, sem, no entanto, negá-la”. Dessa forma, o atendimento humanizado não é função apenas do psicólogo, embora este tenha um papel importante na sua efetivação, mas deve fazer parte da atuação de todos os profissionais da saúde, como ressalta uma paciente entrevistada,

ele para mim foi excelente médico, me ajudou no psicológico, queira ou não, [...] cheguei aqui chorando, fiquei muito triste. Trabalhei na área da saúde por 31 anos, sou técnica em enfermagem acolhi muita gente doente, me coloquei no lugar desses pacientes. Porque tu cuidar dos pacientes é uma coisa, mas saber na realidade o que ele está sentindo é uma coisa diferente. (Agnes).

A proposta de um atendimento que perceba o paciente na sua integralidade exige uma boa relação interpessoal, e uma equipe que trabalhe de forma multidisciplinar, porém esse trabalho nem sempre se mostra tão eficiente, havendo muitas vezes desencontros e conflitos.

De acordo com Spink (2010, p. 60) “as equipes multiprofissionais acabam por perpetuar a fragmentação do atendimento prestado ao paciente, adotando uma divisão tácita de competências e práticas”. Trabalhar de forma multidisciplinar implica agregar conhecimentos diferentes, ampliando os saberes e a competência em equipe. Para Morin, (1983, *apud* SPINK, 2010, p. 60):

o problema não está em que cada um perca sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com outras competências que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento.

O fato do adoecimento não tira do paciente o discernimento, apenas, o diálogo deve ser adaptado e dito de forma clara, sem a necessidade de termos técnicos que dificultam o entendimento. Através desses relatos, ainda se observa a existência do modelo biomédico no atendimento aos pacientes, contrário ao que

pretende a OMS.

Outros fatores independem da disponibilidade dos profissionais para o atendimento aos pacientes, e podem estar relacionados às condições de trabalho dos profissionais, quanto à demora no atendimento aos pacientes, conforme aponta o depoimento desse paciente,

[...]no quarto quando a gente chama, às vezes vêm rapidinho, mas às vezes até esquecem. Eles esquecem de passar a ordem. No quarto tinha um senhor que não tinha acompanhante, ele precisava, eu ia chamar, demorava a vir. Tinha um senhor que comia só com sonda e eles demoravam vir atender. (João).

Conforme afirma uma paciente, apontando evidências de insuficiência de funcionários para a demanda dos pacientes, “o único problema foi depois da cirurgia, na recuperação. Tem pouco funcionário. A gente está toda anestesiada e está acordada. Uma cirurgia como esta, a gente fica com sangue na garganta, eu não conseguia falar, estava cheia de secreção, e anestesiada” (Agnes). Nesse sentido, a paciente expõe quanto à permissão para que os familiares possam auxiliar seus doentes.

Quanto ao administrativo, o hospital tem que ter reclamatória, infelizmente, no pós-cirúrgico. Falta o hospital ter uma cumplicidade com os familiares do paciente, porque se não tem como por mais funcionários, que o familiar pudesse estar auxiliando o paciente logo após a cirurgia, dar uma água são detalhes que podem ser resolvidos. Não posso culpar os enfermeiros por não me atender. O profissional da enfermagem, eu me ponho no lugar dele sabe, não só como profissional, mas como ser humano, um bom profissional é aquele que faz com amor. (Ibidem).

Destaca-se, mais uma vez, a importância do profissional psicólogo no contexto hospitalar, pois como aponta Simonetti (2011, p. 15), “toda doença apresenta aspectos psicológicos, toda a doença encontra-se repleta de subjetividade, e por isso pode se beneficiar do trabalho da psicologia hospitalar”. Mello Filho; Burd (2010, p. 491), sobre o atendimento psicológico no hospital, fala que “a possibilidade de “po-

der optar” introduz assim um elemento salutar de resgate de sensações de poder e de controle, que, na maioria destes pacientes, encontram-se abaladas em decorrência da doença e de seus desdobramentos”. Dessa forma, entende-se que “a psicologia hospitalar tem como objetivo principal a minimização do sofrimento provocado pela hospitalização” (ANGERAMI-CAMON, 2010, p. 10). No entanto, é importante que a vontade do paciente seja, de optar ou não pelo atendimento, seja prioridade.

Sendo assim, humanização no contexto hospitalar implica numa ampliação do olhar dos profissionais, para além do estabelecido e ao que está destinado a eles como função. Envolve estar disponível e sensível para uma atuação que priorize o servir. É relacional, e cuida do ser humano quando o mesmo se encontra fragilizado.

4 CONCLUSÕES

Parece antagônica a ideia de uma política nacional que efetive a humanização em saúde, quando se fala do homem em seu estado de adoecimento, em que o mesmo se encontra numa condição de fragilidade existencial. Enquanto seres humanos almejamos ser tratados com respeito e humanidade, porém quando é requerido atender o próximo nessa mesma condição, nem sempre isso é percebido. “A destrutividade faz parte do humano e a história testemunha a que ponto podemos chegar. O homem pode se tornar lobo do homem. [...] é preciso que a palavra seja dita e reconhecida pelo outro e que esse sujeito ouça do outro, palavras de seu reconhecimento”. (SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO, 2005, s/p).

Sabemos que a existência de uma política nacional não significa sua efetivação e é nesse contexto que se percebeu, ao longo desse trabalho que a política nacional que propõe a humanização em saúde, não é uma política efetiva e talvez, um processo ainda longe de ser efetivado seja no atendimento aos pacientes, como na relação entre os profissionais da saúde, já que vivenciam condições de trabalho desumanizadoras, como excesso de carga horária ou de atendimentos, podendo, muitas vezes, gerar uma resposta meramente de causa e efeito que atinge a todos.

Os princípios do SUS só se tornarão prática, quando forem criados meios para que sejam efetivados e da mesma forma podemos pensar a humanização, pois ela deixará de ser política nacional, ou princípio, quando deixar de ser uma teoria longe de todos para se tornar uma prática e isso exige criação. O que se percebe, são atua-

ções pontuais humanizadas e um longo caminho a ser percorrido no sentido de um processo efetivo de humanização em saúde. Se, por um lado, tem-se a construção individual do sujeito com sua subjetividade, influenciando sua forma de se relacionar e se colocar frente ao atendimento, por outro lado, é necessário questionar o sistema, sendo necessária uma revisão das próprias instituições, sejam públicas ou privadas, e suas implicações sobre o que priorizam na saúde.

A humanização envolve comunicação, atendimento ao princípio da integralidade em saúde e atendimento à pessoa, compreendida em sua complexidade. Para sua concretização, é necessário que não seja responsabilidade ou esteja presente na atuação de apenas um profissional, como o psicólogo, mas deve atravessar o olhar de todos os profissionais, sendo que quando se fala de olhar, significa atravessar seu saber em saúde e implicar em sua atuação em saúde, o que muitas vezes é difícil para alguns profissionais que atentam somente para a sua especialidade. Da mesma forma, deve-se atentar para o direcionamento dado pelas instituições de saúde e isso envolve a quantidade de profissionais e as demandas a eles direcionadas, o excesso de trabalho, como também, as dificuldades para que este seja realizado de modo efetivo, como o respeito entre as especialidades.

Temos um caminho a percorrer no sentido de uma humanização efetiva, porém, ao longo desta pesquisa foram evidentes os benefícios e bem-estar ao paciente, quando esta ocorre. Por fim, constata-se que mesmo em situações adversas alguns profissionais distinguem-se no tratamento designado ao outro, em que a dimensão humana é considerada independentemente dos fatores externos.

5 REFERÊNCIAS

ANGERAMI-CAMON, V. A. (Org.). **E a psicologia entrou no hospital**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **Psicologia Hospitalar: teoria e prática**. Edição: 2 ed. ed.: São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS**. Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília, jan. 2004. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizaSusdoc_base.pdf>.

Acesso em: 06 maio 2013.

CARPIGIANI, B. Psicologia da Saúde e Hospitalar: um novo campo de atuação. IN: GIOIA-MARTINS, D, F. (Org.). **Lugares da psicologia**. São Paulo: Vetor, 2008. p. 169 - 186.

FURTADO, N. R. O médico e a comunicação. IN: CATALDO, N. A.; GAUER, G. J. C.; FURTADO, N. R. (Orgs.). **Psiquiatria para estudantes de medicina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 158-159.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MELLO FILHO, J.; BURD, M. *et. al.* **Psicossomática hoje**. Psicoterapia em instituições médicas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROMANO, B. W. **Princípios para a prática da Psicologia Clínica em Hospitais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO. **Manual de Humanização de Assistência Hospitalar**. Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em: <<http://www.humanizasaude.rs.gov.br/site/artigos/manual/>>. Acesso em 12 jun. 2013.

SIEGEL, B. S. **Amor, Medicina e Milagres**. São Paulo: Best Seller, 1989.

SIMONETTI, A. **Manual de Psicologia Hospitalar: o mapa da doença**. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SOUZA, A. P. F dos S. *et. al.* A humanização no atendimento: Interfaces entre a psicologia da saúde e saúde coletiva. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, jul./dez. 2005.

SOUZA, H. *et. al.* Aspectos psiquiátricos do paciente cirúrgico. IN: CATALDO, N. A.; GAUER, G. J. C.; FURTADO, N. R. (Orgs.). **Psiquiatria para estudantes de medicina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 866-871.

SPINK, M, J, P. **Psicologia social e saúde: Práticas, saberes e sentidos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SUSTENTABILIDADE: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

¹ Acadêmicas do Curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville UNIVILLE. Email. aallesa@gmail.com; camilynhah@hotmail.com; manoelabento93@gmail.com; naiaracristina_batista@hotmail.com; renata.bernardo8@gmail.com.

² Mestre em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; pós-graduada em Avaliação Psicológica pela Associação Catarinense de Ensino; pós-graduada em Gestão Universitária; graduada em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista. Coordenou o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Cursos EAD da Faculdade Anhanguera de Joinville. Atuou como professora do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala e do curso de Medicina da Universidade da Região de Joinville.

Alessandra de Sá Ferreira

Camila Cristina Haas

Manoela de Deus Bento

Naiara Cristina Batista

Renata Maria Bernardo¹

Me. Sofia Cieslak Zimath²

RESUMO

A sustentabilidade é um tema que, há alguns anos, vem sendo muito discutido por sua extrema importância para o bem-estar das pessoas e para a sobrevivência do planeta. Este artigo apresenta os resultados coletados a partir de uma pesquisa ação, realizada através de quatro oficinas e questionários que foram aplicados em alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O objetivo foi identificar os conhecimentos e atitudes dos 30 alunos referentes ao tema sustentabilidade. Diante disso, conseguimos identificar de uma forma geral impacto positivo em relação aos conhecimentos e comportamentos no que tangem as práticas sustentáveis, como também a prática do consumo sustentável através da mudança de comportamento.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade. Educação de Jovens e Adultos. Psicologia Social.

SUSTAINABILITY: *the perception of students of youth and adult education*

ABSTRACT

Sustainability is a topic that for some years has been much discussed to be of utmost importance to the well-being of people and the survival of the planet. This article will bring the results collected in four workshops and questionnaires were applied to students of the Youth and Adult Education - EJA. The aim was to identify the knowledge and attitudes of 30 students on the topic. The data will be related to the social context to which they belong and, when dealing with a school, will have the help of Educational Psychology, among other authors that make up the theme. In addition, data from questionnaires and observations made in the workshops are analyzed from the Data Analysis tab.

KEYWORDS: Sustainability. Youth and Adult Education. Social Psychology.

1 INTRODUÇÃO

O tema sustentabilidade vem ganhando visibilidade há tempos, devido aos impactos ambientais e catástrofes naturais que têm sido noticiados na mídia em geral. Um dos motivos destas ocorrências é a falta de conscientização da população de como lidar com o meio ambiente. Devido ao atual contexto que apela ao consumismo, surge a necessidade de realizar intervenções para investigar o comportamento das pessoas frente à sustentabilidade, e reeducar a população no que se refere à preservação ambiental.

Através de uma análise do contexto social do nosso país, em comparação com o contexto de países de primeiro mundo, por exemplo, evidencia-se a necessidade de se tratar sobre as questões que envolvem a sustentabilidade do planeta (GUNTHER, 2004). Para se abordar o tema sustentabilidade, é necessário se abordar o comportamento humano e suas consequências no ambiente, pois, o tema está intrinsecamente relacionado com a inter-relação existente entre o meio social e o meio natural (JACOBI, 2003). Ainda para este autor, a problemática social insiste em contemplar a necessidade de articulação com o meio ambiente, que por sua vez, envolve questões educativas de capacitação de profissionais, além da universidade e comunidade em uma perspectiva interdisciplinar.

Jacobi (2003, p. 190) também alerta sobre a impossibilidade de solução das questões ambientais sem uma alteração eficiente nas práticas de conhecimento, indicando a problemática da dinâmica social e econômica do contexto em que vivemos.

Através do contexto social, demarcado pela relação entre o ser humano e o ambiente, tem-se aumentado a necessidade de investigar as percepções e conhecimentos da população e determinados grupos sociais acerca do que é sustentabilidade, possibilitando a partir disso, intervenções e conscientizações. Portanto, ao se tratar dessa inter-relação entre meio natural e meio social, a atuação do psicólogo se faz extremamente necessária (PINHEIRO, 2005).

Além disso, a questão de sustentabilidade faz referência ao ambiente construído e ao ambiente natural, conforme descrito por Gunther (2004, p. 2), que também ressalta a importância do psicólogo neste contexto ao relatar que o comportamento humano encontra-se destacado para as questões ambientais, sendo este, não somente de responsabilidade do profissional arquiteto ou paisagista, mas, ao psicólogo em voltar a sua atenção para a manifestação das atitudes do sujeito.

O psicólogo atuará buscando intermediar e investigar a dinâmica existente entre essa inter-relação, pois as questões de sustentabilidade não envolvem unicamente o comportamento do ser humano sobre o meio ambiente, mas também os impactos do ambiente sobre as condições de vida do ser humano, representando efetivamente a dialética decorrente da correlação entre esses fatores (JACOBI, 2003). De acordo com Pinheiro (2005, p. 110), o psicólogo atuará no sentido de construir e disseminar um comprometimento da sociedade com o meio em que vive, despertando nesse indivíduo e na comunidade a preocupação com o meio, dando para eles a responsabilidade e importância da sustentabilidade.

Partindo da importância da atuação do psicólogo frente à discussão da sustentabilidade, esta pesquisa buscará investigar as percepções dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da cidade de Joinville/SC, sobre os conhecimentos e comportamentos acerca do que é sustentabilidade, possibilitando uma análise sobre o estado da educação ambiental e, conseqüentemente, a promoção de uma reflexão dos alunos.

Portanto, a realização desta pesquisa será viável para a implementação das produções científicas, para o auxílio à instituição de ensino no processo de ensino aprendizagem, bem como para a expansão do conhecimento dos estudantes no que se refere à sustentabilidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO

Temas relacionados à pobreza, por exemplo, assim como o acesso à educação e saúde, exclusão social, dentre outros, geram preocupação na população. Todos esses assuntos são expostos em todo e qualquer tipo de mídia, inclusive há meios de mobilização para a mudança em busca de uma sociedade melhor, atualmente encontramos a sustentabilidade dentre esses temas (CARDOSO, 2004).

Segundo Costa (2015), seria necessário implantar na educação o tema sustentabilidade, assim, haveria capacitação no início da escolarização e conseqüentemente na formação do indivíduo, sendo assim, a sustentabilidade teria uma atenção maior das pessoas. Porém, devido a este tema não ser algo tratado de modo mais intenso na escolarização, é preciso especialização na formação para atuar com o mesmo.

Esforços são necessários para que ocorram melhorias frente aos problemas encontrados pela escassez de avanços sustentáveis. É importante que ações sejam postas de maneira a prevenir a degradação ambiental e social (MEDEIROS et al, 2015).

Deve-se levar em consideração que as pessoas precisam, antes de tudo, compreender o contexto para saber como agir e para onde direcionar suas ações, e para tanto é importante que todos tenham uma definição, a mais clara possível do que é sustentabilidade. Para Torresi (2010), o termo possui paradigmas na utilização dos meios que se propõe em atender as demandas humanas.

Ainda para o autor, o termo sustentabilidade foi cunhado em 1987 no Relatório Brundtland da Organização das Nações Unidas (ONU), introduzindo a questão de que o desenvolvimento que ocorre no presente não deve pôr em risco as gerações futuras.

Após o aparecimento do termo desenvolvimento sustentável houve uma preocupação em adequar a busca de um novo modelo de desenvolvimento vinculado à conservação do meio ambiente e à responsabilidade social (RAMOS, s.d). O autor aponta que a sociedade tem se importado em preservar a espécie, possibilitando o desenvolvimento de maneira sustentável.

A preocupação com a conservação do meio ambiente deve estar inserida nas políticas do país, porém, esse cuidado deve partir de todos os cidadãos e não apenas do governo. Desse modo, cuidados pequenos devem ser de iniciativa de cada indivíduo, principalmente, no que se refere ao consumismo exagerado que contribui para o acúmulo de resíduos desnecessários ao meio (TORRESI et al., 2010).

O clássico e mais citado documento da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1988, p. 46) define o conceito de desenvolvimento sustentável com o seguinte enunciado: “é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras a atenderem as suas próprias necessidades”. Muito embora alguns autores importantes, como Sachs (1993), reconheçam outras dimensões da sustentabilidade, como a espacial e a cultural.

Para a CMMAD (1988), o termo desenvolvimento sustentável contém dois conceitos-chave: o conceito de necessidades básicas dos pobres de todo o mundo, que devem ser atendidas como prioridade, e o conceito de limitação dos recursos naturais, que pode impedir as gerações presentes e futuras de atenderem as suas necessidades. Esses dois conceitos, somados ao conceito de desenvolvimento econômico, convergem para o desenvolvimento sustentável, que busca o fim da pobreza, a redução da poluição ambiental e o desperdício no uso de recursos.

Se um indivíduo analisar o local onde mora, lugares que frequentam ou apenas conhecer os impactos que marcam esses lugares, será possível ver que as ações humanas configuram-se como uma das mais relevantes na geração dos problemas que foram causados nesses ambientes, cabe principalmente ao adulto a conscientização das novas gerações, com vistas a se aumentar a responsabilidade de todo e qualquer indivíduo, tanto da parte do adulto quanto da criança, pois, são eles os responsáveis por aquilo que deixam a essa nova geração (SOUZA, 2014).

Se houvesse essa percepção diante da sustentabilidade vinda de cada pessoa e a mesma fosse posta em prática tanto dentro do cotidiano dos indivíduos, em seus lares, quanto nos locais que frequentam, ajudaria as crianças, adolescentes e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de, “educar a consciência da preservação e conservação do meio ambiente”, (SOUZA, 2014, p. 10) oferecendo informações capazes de causar reflexões acerca dos impactos causados por cada um a ponto de haver posicionamento pelos mesmos em prol de mudanças.

Para Costa (2015), o meio escolar atua como o local de construção e veiculação de saberes na comunidade. Vários processos são necessários para que haja melhorias nesse campo, esses processos são planejados e se transformam em ações.

Segundo Gouveia e Silva (2015), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo preparar o aluno para o trabalho, mais especificamente, para a mão de obra qualificada, podendo deixar comprometido os ensinamentos culturais e sócios ambientais.

Ainda para o autor, a EJA tem se preocupado com as questões trabalhistas, ou seja, sua intenção está voltada para o mercado de trabalho ao invés das questões ambientais e sustentáveis, todavia, o planejamento não contempla esses assuntos que dão ênfase em transformar a realidade e em perceber a força que possui a escola.

Ao se pensar a respeito da preparação dos alunos na EJA para a mão de obra qualificada, pode-se observar a partir da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (2005 apud BILERT, 2014) uma questão de importância a ser ressaltada:

[...] embora a educação ambiental seja regulamentada pela Política Nacional de Educação Ambiental através da Lei nº 9.795, de 1999, que prevê a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, o que se verifica, conforme o relatório da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – RUPEA, é que a institucionalização da Educação Ambiental ainda não faz parte da formação dos profissionais de nível superior (p. 3445).

Permanecendo no pensamento de Bilert (2014), seria conveniente que houvesse uma reflexão a respeito da sustentabilidade e educação ambiental, e partir disso, a conscientização e a sensibilização entre homem e natureza. É preciso que haja alteração comportamental responsável, referente ao meio ambiente, tanto no descarte do lixo, gasto de água e a reciclagem de materiais, essas são algumas das maneiras possíveis de serem executadas no cotidiano. Porém, se faz necessário cuidar do ambiente doméstico, bem como da área escolar ou com sua coletividade, sendo assim, uma reeducação ambiental (SILVA et al., 2015).

Um dos desafios da construção do desenvolvimento sustentável é criar instrumentos de mensuração capazes de prover informações que facilitem a avaliação do grau de sustentabilidade das sociedades, monitorem as tendências de seu desenvolvimento e auxiliem na definição de metas de melhoria (POLAZ; TEIXEIRA, 2009). O trabalho com os indicadores de sustentabilidade pode ajudar a enxergar as ligações entre os diferentes aspectos do desenvolvimento dentro dos vários níveis em que eles coexistem e apreciar a complexa interação entre as suas diversas dimensões (OECD, 2006). De acordo com Lima (2009, p. 159), o conceito de susten-

tabilidade tem ligação com o propósito de “formular e promover mudanças econômicas, políticas, ambientais e culturais para a crise ambiental e social”.

Para Sartori (2014, p. 02), “a sustentabilidade é o equilíbrio entre os três pilares: ambiental, econômico e social”. Esse termo iniciou a partir dos recursos renováveis e foi utilizado pelo movimento ecológico (SARTORI et al., 2014). Ainda neste pensamento dos autores, os conceitos são base para a condição de existência à vida humana, envolvendo qualidade de vida e importância com as futuras gerações.

Lima e Pozzobon (2005) concebem a capacidade para certa amostra dos cidadãos de ocupar uma área específica e averiguar seus recursos naturais sem comprometer, no decorrer do tempo, a totalidade ecológica do meio ambiente. Mais adiante, depara-se com as questões socioculturais, questões essas peculiares e capazes de influenciar nas ações dos alunos da EJA, uma vez, que a maioria é pertencente a uma classe econômica baixa. Como traz Haddad e Pierro (2000) ao dizerem que em meados da década de 90 três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade possuem questões em comum, como por exemplo, não são interligados através do Ministério da Educação e fazem parte de um regime de parceria, incluindo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

Partindo-se desse pressuposto e estendendo as questões envolvendo o baixo salário, isso acarreta em problemas que envolvem, muitas vezes, agir diante das dificuldades da vida a partir daquilo que se pode fazer no momento. Ou seja, em algumas situações se faz necessário escolher entre a escolarização e o sustento. Desse modo, prejudicando no quesito educação e necessidades básicas, como por exemplo, moradia. Por outro lado, o professor que precisa de formação e se depara com o baixo salário e as péssimas condições de habitação de sua profissão (OLIVEIRA, 2007).

A partir da fundamentação e objetivos deste projeto de pesquisa pode-se afirmar que a sustentabilidade é um tema bastante abrangente, envolvendo diversos teóricos e conseqüentemente suas respectivas definições também possuem essa diferença, porém, sempre voltadas para as questões futuras e, principalmente, às novas gerações.

Estendendo-se ainda nas considerações a respeito do tema, aspectos voltados para as questões de baixa renda preocupam e pode-se dizer que alarmam os dias atuais, uma vez que, a educação é de grande importância na vida dos alunos, tanto da EJA, quanto de outras modalidades escolares.

Este artigo deu-se a partir de uma pesquisa ação, a mesma vem a ser uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico. A sua utilização como forma metodológica possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que ficará sob a responsabilidade do Orientador (a) responsável no período de cinco anos. Além disso, este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética.

O local da aplicação do projeto foi escolhido de forma que facilitasse a ida até a escola, à permissão para tal se deu através da Secretaria de Educação da cidade, além da autorização do Coordenador da EJA da escola em específico. Nesta, apenas há uma turma da EJA, impossibilitando a escolha da mesma.

As oficinas com os alunos participantes ocorreram durante quatro noites, sendo elas, ministradas quinzenalmente. Houve um cronograma e programação das atividades. No primeiro encontro foi aplicado o pré-teste para medir o nível de conhecimento sobre o tema proposto. Na segunda oficina a equipe levou vídeos que ilustravam as formas possíveis de praticar a sustentabilidade e evitar que consequências maiores ocorram, além de sacos de lixo para que pudessem praticar a sustentabilidade em suas casas. Levaram também, adesivos com a frase “apague a luz ao sair”, “feche a torneira enquanto lava a louça”, “feche a torneira enquanto escova os dentes”, “economize usando a água da chuva”, dentre outros. A proposta foi para que colassem em lugares estratégicos para que eles e os familiares pudessem ver.

No penúltimo encontro, os alunos confeccionaram em garrafas pets e caixas de leites seu jardim, a equipe levou terra e sementes para que eles plantassem. Já na última oficina, os alunos responderam o teste inicial para que a equipe pudesse, de modo geral, identificar se houve melhorias e esclarecimentos diante do tema.

Para garantia de sigilo, não houve identificação dos participantes, em dado momentos, refere-se a eles por letras.

3 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Para se problematizar e discutir sobre as questões de sustentabilidade dentro do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é necessário compreender que a percepção das práticas do tema em questão, está relacionado com o meio ambiente, com os conhe-

cimentos e com o comportamento humano. Diante disso, é possível compreender que a ideia de sustentabilidade depende da interação que o sujeito implica com o meio em que vive.

Nesta perspectiva, é possível compreender a importância de trazer essa discussão para o ambiente escolar e com isso, investigar quais os conhecimentos e comportamentos dos alunos perante este tema.

De posse dos questionários aplicados, iniciou-se a comparação dos conhecimentos e comportamentos dos alunos referentes à sustentabilidade a partir do pré-teste e pós-teste, além disso, buscaram-se dados com foco no objetivo geral e específico. Trata-se da discussão dos resultados coletados a partir de um questionário. A seguir relaciona-se as características de cada um dos elementos envolvidos.

3.1 COMPREENDENDO O CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:

A primeira e a última questão investigada no pré-teste desta pesquisa foram a respeito do conhecimento que os alunos possuíam sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Os participantes “A”, “C” e “F” definiram sustentabilidade como sendo basicamente o ato de reciclar, reutilizar alguns materiais e plantar; os participantes “B” e “H” apontaram que é algo para ajudar o meio ambiente; “H” exemplificou essa ajuda citando a separação dos lixos; o participante “D” registrou que sustentabilidade é usar só o necessário para sobreviver; o participante “E” disse que é o ato de economizar água e o participante “G” disse que além da economia de água, sustentabilidade também é economizar energia e produtos. Dos 17 participantes, apenas 08 souberam responder, os outros 09 participantes não responderam ou escreveram que não sabiam a resposta.

As respostas dadas pelos participantes podem evidenciar que o conceito atribuído a sustentabilidade, é um conhecimento corriqueiro, que pode ser mais desenvolvido a partir de discussões, indo além de uma forma mais elaborada sobre o conceito e a relação intrínseca que possui com as atividades cotidianas dos alunos, indicando a importância do comportamento humano sobre o meio ambiente. Portanto, por mais que estes alunos não soubessem definir o conceito de sustentabili-

dade, eles possuíam um conhecimento empírico fundamentado nas práticas diárias. Deve-se considerar o fato de que mais da metade dos alunos não responderam esta pergunta, contudo percebe-se que durante as discussões orais das oficinas realizadas, a maioria dos alunos sabia definir o conceito de sustentabilidade, mas não de forma conceitual e sim empírica.

Durante a realização das oficinas houve discussões sobre os impactos do consumo exacerbado, das indústrias insustentáveis e do desmatamento do meio ambiente, ao qual foi possível refletir sobre o papel do ser humano sobre essa realidade e pensar sobre possíveis comportamentos sustentáveis. De primeiro momento pode-se perceber que muitos alunos estavam tímidos e um pouco nervosos com a nossa presença, mas no decorrer das discussões sobre o tema em questão alguns foram se sentindo mais à vontade conforme a interação que fazíamos através de perguntas e qual era o comportamento deles em outros ambientes em relação à prática sustentável. É possível identificar nesse momento a importância da escuta e o vínculo estabelecido entre todos na sala, pois foi possível perceber que os nossos questionamentos os levaram a pensar e refletir sobre seus próprios comportamentos, e como esses comportamentos afetam não só a própria vida como a de outros que os cercam. Logo após, conseguimos pensar e criar modos de reaproveitar objetos descartáveis juntos, cada um expondo sua opinião, da forma que faz em casa ou como aprendeu com pessoas próximas, fazendo com que a quantidade de lixo venha a diminuir.

Após a realização das oficinas foi aplicado o pós-questionário, e pode-se verificar que houve uma considerável evolução, pois dos 09 participantes que não haviam conseguido elaborar uma resposta para a primeira questão, 08 conseguiram responder, e dos que já haviam respondido, pode-se verificar a criação de respostas mais elaboradas em relação às perguntas descritivas, como “o que você entende por sustentabilidade?” e “o que você entende por desenvolvimento sustentável?”. Contudo, de forma geral, para aqueles que responderam, não houve uma resposta certa ou errada em relação a essas perguntas, e sim percebemos que todas as respostas possuem um sentido único e singular, revelando assim a subjetividade e vivência de cada aluno. De modo geral, os participantes que deixaram o pré-questionário em branco ou que alegaram não saber as respostas, foi possível verificar as seguintes réplicas, sustentabilidade é: “preservação da natureza”, “reutilizar algo que não precisa mais”, “reciclar e reduzir é uma forma de cuidar do planeta”, “é uma maneira melhor de pensar e agir para termos um mundo mais ecológico”, “é um meio de

ajudar o meio ambiente e a terra, para preservar ou cuidar sem prejudicar”, “ajudar o planeta para a nova geração não sofrer”, “é cuidar do nosso mundo, do lugar onde moramos como fechar uma torneira para escovar os dentes”.

Partindo das respostas elaboradas no pós-questionário, foi possível averiguar que as oficinas agiram como um mecanismo de produção de sentidos sobre a sustentabilidade, como um modo de educação ambiental, potencializando o sistema de conhecimento sobre a realidade cotidiana.

De forma geral, pode-se considerar que os resultados podem ser sumarizados diante deste aspecto que, parece haver um impacto positivo em relação aos conhecimentos e comportamentos no que tange as práticas sustentáveis. No decorrer das oficinas, identificou-se a evolução em relação ao conhecimento sobre sustentabilidade, como também a prática do consumo sustentável, ou seja, muitos relataram a mudança do comportamento através da percepção do consumo de coisas supérfluas no seu dia a dia e passaram a partir dessa conscientização adquirir apenas o necessário para uma vida digna, minimizar o desperdício e a produção de resíduos, consumir apenas bens e serviços produzidos que não agridam o meio ambiente.

A maioria dos alunos da EJA infelizmente desconhecia o termo sustentabilidade, por diversos motivos educacionais, entretanto, pode-se perceber a diferença de conhecimento após as oficinas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, houve alguns avanços em relação à forma de agir e pensar do ser humano. O grande desafio é motivar e modificar o pensamento das pessoas em relação ao consumo. Um comportamento ambiental consciente precisa ser encarado como uma prática de sobrevivência para todos nós, como também para gerações futuras. E isto exige somente mais atenção com o que está a sua volta.

No dia a dia nos deparamos com várias situações, das mais simples as mais complexas, tais como atitudes profissionais, com a família, escola e o meio ambiente. O critério usado para a tomada de decisão tem que ser repensado uma vez que as atitudes tomadas trarão a curto ou longo prazo consequências futuras para o desenvolvimento sustentável, e refletir sobre as atitudes tomadas define como estamos convivendo não só com a sociedade, mas também com os recursos naturais, cada

opção tem influência direta com o meio ambiente para o futuro das novas gerações.

Acredita-se que a prática do consumo sustentável significa mais do que a soma das partes. Ele deriva de relações saudáveis, éticas, democráticas e socialmente justas. E não seria ético continuar pregando as ações que já se sabe serem necessárias. A cada dia que passa é possível ter uma noção dos impactos sobre o consumo sustentável e os problemas causados a médio e longo prazo. Caso contrário esse quadro será irreversível e essa reversão é absolutamente necessária para fazer com que o consumo sustentável se torne realidade.

Contudo, é necessário que haja uma prática contínua desses comportamentos para assim criar uma cultura de transformação sustentável.

A partir da percepção dos alunos da EJA que participaram da pesquisa, conclui-se que alguns possuem certa dificuldade enquanto elaboração do conceito sustentabilidade, essa crítica é visível no pré-teste, entretanto, no pós-teste já nota-se uma diferença considerável, podendo então, finalizar esta, estendendo as questões que tange a importância das relações sociais e, por consequência, a necessidade da implantação do conceito no ensino, independente se a instituição de ensino é pública ou particular, independente também da idade em que o aluno se encontra, é relevante mais do que saber, entender para praticar.

5 REFERÊNCIAS

BILERT, V. S. S.; LINGNAU, R.; OLIVEIRA. 2014. **A educação ambiental nas universidades públicas estaduais do Paraná: uma análise a partir dos documentos institucionais.** *Web*. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/remoa/article/view/13535>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

CARDOSO, R. 2004. **Sustentabilidade, o desafio das políticas sociais no século 21.** *Web*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 de abr. 2016.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. (1988). *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. (1996). Agência 21. Brasília: Senado Federal.

COSTA, J. O. 2015. **Um olhar sistêmico sobre os recursos naturais no ensino médio: construindo a sustentabilidade ambiental.** *Web*. Disponível: <[REVISTA CIENTÍFICA SOPHIA | Faculdade AVANTIS | Balneário Camboriú \(SC\), v. IX, n.1, p. 104-117, dez. 2017](http://www.pp-</p></div><div data-bbox=)

gecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/224>. Acesso em: 30 de abr. 2016.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE- Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/ao4v35n3.pdf>> Acesso em: 10 de jun. 2016.

GOUVEIA, D. S. M., e SILVA, A. M. T. B. 2015. **A formação educacional na EJA: Dilemas e representações sociais**. Web. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172015000300749&lang=pt>. Acesso em 05 de abr. 2016.

GRUNDY, S. J.; Kemmis, S. **Educational action research in Australia: the state of the art**. Geelong: Deakin University Press, 1982. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009> Acesso em 10 de jun. 2016.

GUNTHER, Hartmut. 2004. **Reflexões sobre Sustentabilidade da Psicologia Ambiental no Brasil**. Laboratório de Pesquisa Ambiental: Brasília. Disponível em: <<http://beco-do-bosque.net/XTextos/09SustainPABR.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. 2000. **Escolarização de jovens e adultos**. Web. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 04 de jun. 2016.

JACOBI, P. 2003. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.

LIMA, G. F. C., 2009. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Web. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1>>. Acesso em: 03 de jun. 2016.

LIMA, D.; POZZOBON, J. 2005. **Amazônia socioambiental**. Sustentabilidade ecológica e diversidade social. Web. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200004>. Acesso em: 04 de jun. 2016.

MEDEIROS, H. B.; *et al.* 2015. **Reciclagem de resíduos sólidos urbanos: uma proposta interdisciplinar de conscientização em educação ambiental atrelado a um jogo computacional**. Web. Disponível: <http://amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/anap_brasil/article/view/1121/1144>. Acesso em: 30 de abr., 2016.

OLIVEIRA, M. O. M. 2007. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos**. Web. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-15.pdf>>. Acesso em: 04 de jun. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). 2005 **Annual report on sustainable development work in the OECD**. 2006. SustainableDevelopmentStudies. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/58/26/36654376.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

PINHEIRO, J. Q. 2005. **O lugar e o papel da Psicologia Ambiental no Estudo das Questões Humano-Ambientais, segundo Grupos de Pesquisa Brasileiros**. Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%OD/pusp/v16n1-2/24647.pdf>>. Acesso em 11 maio, 2016.

POLAZ, C.N.M; TEIXEIRA, B.A.N. **Indicadores de sustentabilidade para a gestão municipal de resíduos sólidos urbanos: um estudo para São Carlos (SP)**. Engenharia Sanitária & Ambiental, v. 14, n. 3, p. 411-420, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/esa/v14n3/v14n3a15.pdf>. Acesso em: 11 maio, 2016.

RODRIGO, G. S. C.; COLESANTI, M. T. M. 2008. **Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n1/a03v20n1>>. Acesso em: 03, jun. 2016.

SARTORI, S.; LATRÔNICO, F.; CAMPOS, L., M.S. 2014. **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma taxonomia no campo da literatura**. Web. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a02.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SILVA, W. G., *et al.* 2015. **Educação ambiental na formação psicossocial dos jovens**. Web. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000400015&lang=pt>. Acesso em: 05 de abr. 2016.

SOUZA, S. L. 2014. **Meio ambiente e sustentabilidade: uma reflexão com alunos do ensino fundamental II**. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4503/1/MD_GAMUNI_2014_2_11.pdf>. Acesso em: 03 de abr., 2016.

TORRESI, S. I. Córdoba de; *et al.* 2010. **O que é sustentabilidade?** Web. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422010000100001>. Acesso em: 03 de abr. 2016.



Avantis