



UNIFICADA

***REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE UNIFICADA DO ESTADO DE
SÃO PAULO***

Bimestral. Novembro, v.1 n.1 (2019)

ISSN 2675-1186



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

Novembro, v.1, n.1 (2019)

ISSN 2675-1186

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos (FAUESP)

UNIFICADA: Revista Multidisciplinar da FAUESP – v.1 n.1 (Novembro, 2019). Mauá: Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP) 2019 -

Semestral.

ISSN 2675-1186

CDD 370

Bibliotecário Responsável:

Emerson Gustavo Nifa

Registro: Sp-010281/O

SUMÁRIO

A AVENIDA NIÉVSKI, DE GÓGOL: UM ESTILO RUSSO DE SER MODERNO	1
<i>Marcos Rogério Martins Costa Patrícia Margarida Farias Coelho Irene Garcia-Medina</i>	
OS ASPECTOS MOTORES DA CRIANÇA	15
<i>Mara Rúbia Andrade Rios</i>	
TSUNESABURO MAKIGUCHI E SEU SISTEMA EDUCACIONAL CENTRADO NO SER HUMANO	35
<i>Marcos Roberto dos Santos Sônia Querino Santos e Santos Anne Péné-Annette</i>	
UM ESTUDO DE CASO NO IFB: FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	51
<i>Pedro Henrique Rodrigues de Camargo Dias Jonilto Costa Sousa</i>	
DANO MORAL EM CASOS DE INCLUSÃO INDEVIDA DO NOME NOS ÓRGÃOS DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO POR EMPRESAS DE TELE-ATENDIMENTO E TELEMARKETING: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	87
<i>Rafael Brandão Ribeiro Marly de Souza Carrasco Almeida</i>	
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL NO PERÍODO 2013-2016	102
<i>Juliana Ferreira dos Santos</i>	
ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	113
<i>Luana Ribeiro de Souza Lima</i>	
A ARTE EM MOVIMENTO: VISITAS AO MUSEU	128
<i>Lourdes Aparecida Portela de Sá</i>	
A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA POR MEIO DAS ARTES VISUAIS	143
<i>Regina Ferreira da Silva</i>	



**A AVENIDA NIÉVSKI, DE GÓGOL:
UM ESTILO RUSSO DE SER MODERNO**

**GOGOL'S A AVENIDA NIÉVSKI:
A RUSSIAN STYLE TO BE MODERN**

Marcos Rogério Martins Costa¹
Patrícia Margarida Farias Coelho²
Irene Garcia-Medina³

RESUMO

Observando a necessidade de investigar o estilo russo com critérios mais consistentes, este estudo pretende, a partir da análise de um texto literário eslavo, investigar esse estilo, buscando compreender sua arquitetônica. Para tanto, optou-se por uma análise interdisciplinar, que reúne em seu olhar científico as propostas teórico-metodológicas da crítica formalista russa (EIKHENBUAM et alii; 1978), da análise do discurso de linha francesa (POSSENTI, 2002) e da perspectiva sociocultural de Berman (1983). O *corpus* é constituído por trechos da obra *A avenida Niévski*, de Gógol. Análise dessa obra contribuiu para elucidar alguns pontos da estilística de Gógol e demonstrar que, diferentemente do proposto por Buffon, o estilo não é *um homem* simplesmente, mas pelo menos *três unidades significantes e de significação*, podendo o trio ser: o autor, a obra e o sistema literário ou o autor, a obra e o leitor. Salienta-se, ainda, que o sistema literário circunda e perpassa tanto o autor, quanto a obra e que o leitor lê, simultaneamente, o autor, a obra e o sistema literário.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura russa. Estilo. Gógol.

ABSTRACT

Noting the need to investigate the Russian style with more consistent criteria, this study intends, from the analysis of a Slavic literary text, to investigate this style, seeking to understand its architecture. To this end, an interdisciplinary analysis was chosen, which brings together in its scientific view the theoretical-methodological proposals of the

¹ Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Professor permanente da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo, Brasil. E-mail marcosrmcosta15@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4627-9989>

² Doutora em Semiótica e Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular da Universidade Metodista de São Paulo e da Universidade Ibirapuera, Brasil. E-mail: patriciafariascoelho@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1662-1173>

³ Doutora em Relações Internacionais pela Universidade de Viena-Viena (Áustria) e Doutora em Marketing pela University of Nice Sophia Antipolis (UNS) - Nice (França). Professora titular de Marketing no Departamento de Gestão de Negócios da Universidade Caledônia de Glasgow (GCU), Reino Unido. E-mail: irene.garcia2@gcu.ac.uk ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4424-3357>

Russian formalist critique (EIKHENBUAM et alii; 1978), the analysis of the French discourse (POSSENTI, 2002) and the sociocultural perspective. de Berman (1983). The corpus consists of excerpts from Gogol's *avenue Niévski*. Analysis of this work contributed to elucidate some points of Gogol's stylistics and to demonstrate that, unlike Buffon's proposal, style is not simply a man, but at least three significant and meaningful units, the trio being: the author, the work and the literary system or the author, the work and the reader. It is also emphasized that the literary system surrounds and pervades both the author and the work, and that the reader simultaneously reads the author, the work and the literary system.

KEYWORDS: Russian literature. Style. Gogol.

INTRODUÇÃO

“O estilo é o homem”
Buffon

“Para reconhecer um estilo, o olhar analítico identificará a recorrência do que é dito, circunscrita a um fato formal, que supõe a constância de uma estrutura”
Norma Discini

Na promoção da literária da Rússia, difundiu-se que os seus literatos constituíam uma forma estilística própria (cf. NABOKOV, 2009) – em alguns casos, classificada como incomum (cf. VOGÜÉ, 1888). Considerando esse fato, surge a questão: o que é o estilo russo? Será o *algo-mais* acrescido à expressão corrente da língua, que só é possível devido à magnificência do russo como supõe Mikhail Lomonosov, em sua *Gramática Russa (Rossiyskaya grammatika, 1755)*? Será o belo e o raro desviantes de uma norma como sugere Paulo Chostakowsky, em sua *História da Literatura Russa*?

Propostas como essas se basearam em um princípio de exclusão a partir de um procedimento comparativo, isto é, cotejando a obra do artista com a norma vigente, os críticos possuem duas avaliações no concernente ao estilo: tem estilo porque se adéqua (concepção de Lomonosov) ou tem estilo porque desvia (concepção de Chostakowsky). Os restantes, aqueles que não são primorosos na língua e/ou altamente inventivos nela são excluídos do panteão literário. Dessa forma, nota-se que os critérios são extrínsecos e não intrínsecos aos textos. O que demonstra uma lacuna nesse tipo de crítica literária, posto que a obra em si, bem como os índices de autoria de seu escritor não são considerados.

Observando a necessidade de investigar o estilo russo com critérios mais consistentes, esse estudo pretende, a partir da análise de um texto literário eslavo, investigar esse estilo, buscando compreender sua arquitetônica. Para tanto, optou-se por uma análise interdisciplinar, que reúne em seu olhar científico as propostas teórico-metodológicas da crítica formalista russa (EIKHENBUAM et alii; 1978), da análise do discurso de linha francesa (POSSENTI, 2002) e da perspectiva sociocultural de Berman (1983), e como *corpus* o texto gogoliano *A avenida Niévski*.

Além disso, salienta-se outra lacuna da crítica literária, que também justifica o intento desse estudo. Críticos, como Nabokov (2009)⁴, começam seus ensaios descrevendo psicologicamente o perfil do autor do texto em análise – *exemplum gratia*: “Gógol era un ser extraño, pero el genio es extraño siempre” (NABOKOV, 2009, p.126). A vida do escritor também é alvo de interesse:

O escritor nasceu em 20 de março em Sorotchintsy, província de Peitava, na Ucrânia. Seu pai, Vassíli A. Gógol-lanóvski, funcionário aposentado e pequeno proprietário de terras, tem grande amor pela música e literatura, e é autor de várias peças cômicas. A mãe, Maria Ivánova, que se casara muito jovem, é extremamente religiosa. A família reside no campo, em Vssilievka. Nikolai é o mais velho dos seis filhos do casal (CAVALIERE, 2009, p. 36).

A especulação biográfica não vai ser explorada neste estudo. Retomamos esses traços apenas para salientar que, em alguns casos, a crítica literária se valeu da biografia do escritor Gógol para entender seu fenômeno artístico. Este estudo vai na contramão dessa proposta. Nosso intuito é outro. Queremos entender a obra e suas relações sociais a partir dos traços sêmicos e efeitos de sentido construídos *no e pelo* texto.

Sem fazer isso, poderíamos, a nosso ver, diluir a pesquisa no psicologismo ora biografizante, ora dogmático, que o crítico delineia sobre a tinta do escritor, que antes de ser reconhecida pela pena, é apontada pelos traços do rosto de seu escritor ou as ações de suas mãos – estas, por sua vez, em muitos casos, não se circunscrevem ao ato de escrever. Por essa conjuntura, que Tynianov e Jakobson (1978, p.95) dizem que:

⁴ Essa não é uma crítica a toda a obra de Nabokov, nem mesmo propriamente ao crítico em si, mas, sim, a alguns pontos da obra desse autor, os quais oscilam entre dois eixos: a análise engenhosa e o intuitivismo superficial.

Os problemas imediatos da ciência literária e linguística na Rússia necessitam ser postos numa base teórica estável; exigem que abandonemos definitivamente as montagens mecânicas cada vez mais frequentes que reúnem os procedimentos da nova metodologia e os do velho método estéril, que introduzem hipocritamente o psicologismo ingênuo e outras velharias sob uma nova terminologia.

Portanto, esta análise, não pretende ser um estudo exaustivo das estruturas mínimas ou máximas do texto gogoliano – nem de seu autor-homem –, mas antes compreender *no* e *pelo* texto as oscilações de sentido as quais conduzem o leitor ao reconhecimento da identidade do estilo do autor russo, quanto da obra russa. Daí esse ensaio se intitular *Gógol: um estilo russo de ser*, posto que “um certo estilo não é incompatível com a assunção – necessária – de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio” (POSSENTI, 2002, p. 115). Desse modo, os objetivos dessa investigação estilística são: (i) investigar a matéria russa que permeia e constitui o estilo gogoliano e (ii) desvelar quais são os principais índices autorais desse estilo perceptíveis na obra em análise.

Como método para esse intento, na primeira parte, estudar-se-á os elementos socioculturais russos que envolvem e permeiam o texto gogoliano, a partir da perspectiva de Berman (1983) – procedimento para responder o objetivo (i). Na segunda, observar-se-ão as unidades textuais da trama narrativa de *A Avenida Niévski*, perscrutando nesta os índices de autoria, segundo a proposta de Possenti (2002) – esse é o subsídio teórico e metodológico proposto para responder o objetivo (ii).

1. A AVENIDA NIÉSKI: UM MICROCOSMO DA RÚSSIA PETERSBURGUESA

Gógol (1981, p.3) diz que “a Avenida Niévski é a comunicação obrigatória de todos, em Petersburgo”. Essa afirmação gogoliana torna-se mais clara à luz do estudo de Berman (1983), no qual este autor comenta que essa avenida era um local onde o eixo da modernidade podia se constituir, ou seja, onde o Estado ainda não tinha exercido seu poder de entorpecimento.

Nessa perspectiva sociocultural, compreende-se que Niévski era uma avenida moderna, cosmopolita, vitrine das novidades do mundo moderno. Lá as ideias fluíam e era possível ver discussões de importantes temas. Lá chegavam jóias, roupas e mobílias

em suas inúmeras lojas, e com estes as ideias do ocidente e suas polêmicas. Os letrados eram bilíngues ou escritos somente em francês ou inglês. Enfim, era um refúgio da São Petersburgo de Nicolau II, um local onde todas as classes sociais se reuniam. E será justamente na Niévski o palco de acontecimentos que mudaram processualmente a história russa, pois lá o povo passou a acordar de seu silêncio e a se articular. O poder da palavra volta a dotar os russos. Os ecos do Estado são fracos na Niévski, embora ainda presentes e vigilantes. É nesse lugar limítrofe entre oriente e ocidente que o povo russo reforçou sua consciência de classe e conseguiu efetivamente produzir mudanças, segundo o prisma de Berman (1983).

Devido à importância no panorama russo, a avenida galga posição icônica na história da literatura russa. Alguns exemplos de obras que têm como tema a vivência do sujeito moderno nas cidades e nas ruas, principalmente na Avenida Niévski, são: *O Cavaleiro de Bronze*, de Púchkin (1833); *A Avenida Niévski*, de Gógol (1835) – foco desta análise –; *Que fazer?*, de Chernyshevski (1863); *Memórias do Subsolo*, de Fiódor Dostoiévski (1864), dentre outros escritos russos.

Cada uma dessas obras traça um período de São Petersburgo, pontuando o seu momento histórico e trazendo, para seus leitores, os ideais e valores mais íntimos que polemizavam ou convergiam no seio de sua criação, no entanto, formam, juntos, um sistema sincrônico da representação de São Petersburgo, em específico da Avenida Niévski. Isso porque, embora a estética literária não seja imitação da realidade⁵, ela está intrinsecamente enlaçada ao sistema literário em que se engendrou. Por isso, não se deve confundir a noção de época com a de sistema sincrônico, posto que, como explicam Tynianov e Jakobson, (1978, p.96, grifos nossos):

A noção de sistema sincrônico literário não coincide com a noção ingênua de época, pois é constituído não somente por obras de arte próximas no tempo, mas também por obras atraídas para o sistema e provenientes de literaturas estrangeiras ou de épocas anteriores. Não é suficiente catalogar os fenômenos coexistentes, dando-lhes direitos iguais; o que importa é a sua significação hierárquica para uma época dada.

Assim sendo, depreende-se que *A Avenida Niévski*, de Gógol não é um elemento isolado, nem estrutura singular e única, mas, antes, unidade de um sistema

⁵ Como Aristóteles, na *Poética*, nos alerta os textos não são cópias do mundo natural, antes criam uma verossimilhança, que possui sua própria organicidade, a qual pode ou não se assemelhar com a vivenciada no mundo natural.

sincrônico literário que se construiu por meio de fios discursivos que já estavam presentes na sociedade russa. Portanto, aqueles critérios de estilística de adequação ou desvio à norma gramatical ou de língua(gem) são juízos críticos secundários, uma vez que se compreende esse sistema literário como discursos que permeiam, constituem e legitimam o *fazer literário*.

Com efeito, essa obra de Gógol é russa por excelência, não porque retrata um *locus* russo, mas porque se insere dentro da trama dos discursos e textos ali presentes. O que se ratifica pelo próprio relato do autor, quando, em uma carta a Púchkin, solicita *assunto puramente russo* para desenvolver uma comédia:

Numa carta a Pushkin, em 1835, Gogol escreve: “Faça-me o favor de me dar algum assunto seja ele divertido ou não, uma anedota puramente russa... Faça-me este favor, dê-me um assunto, eu lhe farei em três tempos uma comédia em cinco atos, e ela será, juro-lhe, das mais cômicas” (EIKHENBAUM, 1978, p.228, grifo nosso)

Por conseguinte, observa-se que, com esse estudo – embora não exaustivo –, conseguiu-se apreender que os elementos socioculturais, no caso o significado da Avenida Niévski para o povo russo e seus desdobramentos literários, servem como índices que a obra gogoliana está inserida em um sistema literário constitutivo do contexto sócio-histórico russo.

Verificado esse fato pelos arredores discursivos da obra, buscar-se-ão, no próximo tópico, elementos intrínsecos na estrutura narrativa de *A Avenida Niévski* que asseverem esse sistema literário. Corroborando, desse modo, com a afirmação dos índices de autoria de um estilo russo de ser, que, complementarmente, são traços de identidade de Gógol e rastros discursivos de seu tempo-espço.

2. A AVENIDA NIÉVSKI E SUAS INTER-RELAÇÕES LITERÁRIAS: DE GÓGOL A DOSTOIÉVSKI

A modernidade é um termo que cada vez mais escapa entre os dedos daqueles que tentam defini-la. Entre as diversas e distintas definições desse conceito e em (des)construção, remetemos ao estudo de Berman (1983), pois segundo este estudioso a modernidade constitui “um tipo de experiência vital, de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e

mulheres em todo o mundo, hoje” (BERMAN, 1983, p. 24). O pensador aprofunda essa noção, ao entender que ser moderno é:

encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. [...] ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia (BERMAN, 1983, p. 205).

Compreendendo essa concepção bermaniana, Seckler (2008) propõe resignificarmos o que é a rua à luz das nuances modernistas:

Dentre os elementos que caracterizam a modernidade, pode-se destacar o espaço urbano, que ganha uma nova forma e significado, e a rua, tida como espaço paradigmático da modernidade. A rua deixa de ser apenas um espaço de circulação de veículos e pessoas. Com as novas configurações que assume na modernidade, a rua torna-se um lugar aonde as pessoas vão para “ver e ser vistas”; a rua deixa de ser apenas um local de trânsito e passa a ser um lugar de relacionamentos sociais. Com a modernidade, surgem os grandes bulevares parisienses, as avenidas com atrativas vitrines, lojas e cafés; a evolução na iluminação pública, com os lampiões a gás e, posteriormente, os lampiões elétricos, o que gera a possibilidade de maior movimentação de pessoas à noite. Todas essas mudanças ocasionam uma nova forma de os sujeitos encararem a rua e novas motivações para frequentá-la, mas, ao mesmo tempo, causam fascínio e desconfiança, sentimentos presentes na obra de muitos escritores modernos (SECKLER, 2008, p. 3).

Dentre as ruas que estão na literatura russa, a mais famosa é a Avenida Niévski. Ela é um ícone que se espria de diversas maneiras, de Gógol a Dostoiévski, não há autor dito *moderno* que por essa avenida não tenha se encantado ou amargurado. Seckler (2008) acompanha esse pensamento:

Nas ruas de São Petersburgo, particularmente na avenida principal, a Avenida Niévski, o protagonista sairá do seu subterrâneo e viverá na prática o confronto com outras pessoas e consigo mesmo, com sua autoimagem medíocre e sua extrema vaidade. A rua tem seu significado na medida em que é o espaço onde o caráter contraditório do protagonista, representado nos devaneios e diatribes da primeira parte, se exterioriza. Neste espaço, são narrados eventos importantes para entender a relação do protagonista, enquanto sujeito na época moderna, com a sociedade em que está inserido. Este trabalho tem como objetivo analisar o personagem “homem do subsolo” e seu comportamento nas ruas de São Petersburgo, bem como verificar qual é a importância da representação da rua no romance *Memórias do Subsolo*, tendo em vista sua caracterização como espaço típico da modernidade e sua relação com o protagonista (Seckler, 2008, p. 2).

Berman (1983) traz algumas razões para esse encantamento por trás da Avenida Niévski na literatura russa:

em primeiro lugar, a retidão, a largura, o comprimento e a boa pavimentação fizeram dele [o projeto Niévski] o meio ideal para a locomoção de pessoas e coisas, uma artéria perfeita para os modos emergentes de tráfego rápido e pesado. Como os bulevares que Haussmann abriu por toda Paris na década de 1860, ele serviu como ponto de convergência de forças humanas e material recentemente acumulado: macadame e asfalto, luz a gás e elétrica, a ferrovia, bondes elétricos e automóveis, cinema e demonstração de massa. Mas, porque foi bem planejada e projetada, a Nevksi entrou em ação uma geração antes de suas correlatas parisienses e funcionou bem mais suavemente, sem devastar vidas ou vizinhanças antigas (BERMAN, 1983, p. 228)

Podemos, assim, compreender que o deslumbre literário que Gógol manifestou por esse espaço urbano não foi aleatório ou casual. Há algo na avenida Niévski que a torna única entre tantas ruelas e vielas próprias daquele espaço borbulhante de São Petersburgo naquele período histórico.

Há para Berman (1983) um projeto na Avenida Niévski. Esse projeto é deslindado como “um moderno espaço público que oferece uma fascinante promessa de liberdade; e, no momento, para o funcionário pobre da rua, as configurações de casta da Rússia feudal são mais rígidas e humilhantes do que nunca”. Para Seckler (2008), esse espaço urbano é paradoxal, porque carrega traços sociais de diferentes classes. A autora faz a seguinte explanação a partir do protagonista da obra dostoiévskiana *Memórias do Subsolo*:

A Avenida Niévski carregava o paradoxo de ser um lugar moderno, onde as pessoas de todas as classes teriam liberdade e igualdade de condições de circular; porém, ao mesmo tempo em que se propunha ser um lugar público, ainda vigoravam as leis da sociedade de castas, leis que a modernidade ainda não tivera forças para modificar. Portanto, a rua revela-se um lugar das contradições que abalam a vida do personagem, pois o lugar que seria o palco de sua afirmação como sujeito, o lugar em que ele se exporia e entraria em contato com outras pessoas, acaba se tornando um meio que o faz se sentir ‘apagado’ perante estas pessoas. A liberdade que a avenida prometia converte-se, na prática, em opressão e sofrimento (SECKLER, 2008, p. 8).

Para ficar mais clara essa perspectiva da obra de Dostoiévski, retomamos um trecho:

Às vezes, nos dias feriados eu ia, depois das três, para a Avenida Niévski e ficava passeando ao lado do sol, isto é, não passeava absolutamente, mas

experimentava sofrimentos sem conta, humilhações e derrames de bÍlis; mas é provável que precisasse justamente disso. Esgueirava-me, como uma enguia, do modo mais feio, por entre os transeuntes, cedendo incessantemente caminho ora a generais, a oficiais da cavalaria ou dos hussardos, ora a senhoras; sentia, nesses momentos, dores convulsivas no meu coração e calor nas espáduas, à simples ideia da miséria do meu traje e da vulgaridade da minha deslizante figurinha. Era o cúmulo do suplÍcio, uma humilhação incessante e insuportável, suscitada pelo pensamento, que se transformava numa sensação contínua e direta de que eu era uma mosca perante todo aquele mundo, mosca vil e desnecessária, mais inteligente, mais culta e mais nobre que todos os demais, está claro, mas uma mosca cedendo sem parar diante de todos, por todos humilhada e por todos ofendida. Para que recolhia em mim tal sofrimento, não sei; mas algo me arrastava para lá sempre que era possível (DOSTOIEVSKI, 2000, p. 66)

Como podemos observar, há nesse trecho uma luta de valores e valências. Valores no sentido mais amplo em que se dá um valor a um traje social, por exemplo. Valência no sentido mais específico em que se camufla uma ordem social a partir de um traje social. No valor, está uma objetividade sociológica. Na valência, existe uma percepção fenomenológica. Em ambas as noções, valor e valência, cabem um sentido mais amplo de ser e habitar o mundo que é explorado pelo protagonista de *Memórias do subsolo*. A partir dessas construções, podemos concordar com Bradbury (1990, p. 44), que diz: “de todos os romancistas do século XIX, Dostoiévski foi o que mais influenciou a literatura moderna, mas ele também representava algo de extremo no espírito moderno”.

Esse deslumbramento que brinca com os sentidos ocultos da Avenida Niévski também é explorado por Berman (1983). Esse estudioso faz a seguinte reflexão:

A Niévski é uma espécie de cenário, deslumbrando a população com artigos rutilantes, quase todos importados do Ocidente, mas ocultando uma perigosa falta de profundidade por detrás da fachada brilhante. A alta e a baixa nobreza ainda desempenham os papéis principais nessa capital imperial (BERMAN, 1983, p. 269).

Essa relação entre a rua e a construção da identidade é explorada pelo espírito literário russo no início do século XIX. As obras de Gógol e de Dostoiévski dão testemunho disso. O grande cenário dessa percepção é a Avenida Niévski que como demonstra Berman (1983) é o epicentro das transformações sociais daquele período, sendo um espaço de valores e valências, como apontamos.

3. O ESTILO GOGOLIANO: UM MODO DE DIZER RUSSO

Sobre a questão de como resgatar a autoria de um texto, Possenti (2002, p.116, grifo do autor) faz a seguinte proposta:

Trata-se, então de dar alguma objetividade à noção de autoria. A questão é como identificar a presença do autor – como encontrar autoria num texto, como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria. De alguma forma, é necessário ter em mente o chamado paradigma indiciário (ver Guinzburg, 1986), para evitar a consideração automática de certas marcas como definidoras da presença ou da ausência de autoria. Em outras palavras, as marcas não são mais do que indícios de autoria. Como sempre, trata-se de avaliar os indícios.⁶

Então, como índices de autoria, sob um ponto de vista discursivo, o estudioso apresentou alguns elementos textuais característicos de um texto *com* autoria, dos quais se selecionou alguns, a saber: (a) densidade: caracterização mínima de objetos e lugares; (b) vida à personagem: conferir a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros discursos e crenças; (c) relação do texto com outros textos e garantia de historicidade às marcas do texto: fatos que apontam para uma trama textual composta por discursos correntes, que, por sua vez, são apostas do autor na capacidade de leitura de seu enunciatário-leitor; (d) papel do autor: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto, introduzindo diferentes pontos de vista sem perder o próprio. Considerando a consistência da proposta de Possenti (2002), ressalta-se que esses índices serão os alvos desta análise em busca do estilo gogoliano.

Sobre esses índices, verifiquemos se a estrutura textual de Gógol, em *A Avenida Niévski*, demonstra, com densidade e eficiência, que não basta o texto satisfazer as exigências de ordem gramatical (convenção gramatical vigente) e textual (concisão e coerência), ele deve também trazer à tona um modo peculiar de dizer que remeta a um modo peculiar de ser. Como método para essa investigação, analisemos o primeiro parágrafo do conto:

Não há nada melhor do que a Avenida Niévski, pelo menos em Petersburgo, onde ela representa tudo. Mas o que não brilha nesta rua-beleza de nossa capital? Eu sei que os seus pálidos e burocráticos habitantes não trocariam nada deste mundo pela Avenida Niévski. Não apenas quem tem vinte e cinco anos, majestosos bigodes e uma sobrecasaca admiravelmente confeccionada, mas também aquele, em cuja barba despontam cabelos brancos e cuja cabeça é lisa como uma baixela de prata, sente-se extasiado com a Avenida Niévski.

⁶ A referência citada é: GUINZBERG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 143-179.

E as damas! – Oh!, para as damas a Avenida Niévski é ainda mais agradável. E para quem ela não é agradável? Basta entrar na Avenida Niévski para sentir um cheiro de passeio. Mesmo que alguém tenha algum assunto importante e indispensável, é só aparecer por lá que todos os assuntos são realmente esquecidos (GÓGOL, 1981, p.3).

Examinemos, no trecho em destaque, os quatro índices de autoria apresentados:

- a) **Densidade:** a Avenida Niévski, além da localização definida “em São Petersburgo”, é descrita pelos habitantes que a atravessam, isso vai sendo reiterado a cada afirmação da importância da avenida pelo narrador-personagem e por parte dos outros transeuntes pressupostos (*o que tem vinte cinco anos, o de cabelos brancos, as damas, enfim todos os seus pálidos e burocráticos habitantes*). Além disso, a cada pergunta retórica, essa figura galga maior relevância, o que ratifica a densidade da figura e sua significação dentro desse discurso (“Mas o que não brilha nesta rua-beleza de nossa capital?”; “E para quem ela não é agradável?”).
- b) **Vida à personagem:** se a Avenida é descrita e ganha relevância pelo discurso de seus transeuntes, estes, por sua vez, são distinguidos dos demais por serem presenças daquele *locus*, mas não somente, posto que, nesse momento, o autor engenhosamente usa dos objetos e dos caracteres físicos desses sujeitos para diferenciá-los dos demais e também, de algum modo, nomeá-los (“os seus pálidos e burocráticos habitantes”; “Não apenas quem tem vinte e cinco anos, majestosos bigodes e uma sobrecasaca admiravelmente confeccionada, mas também aquele, em cuja barba despontam cabelos brancos e cuja cabeça é lisa como uma baixela de prata [...]”).
- c) **Relação do texto com outros textos e garantia de historicidade às marcas do texto:** essa relação é dada pela seleção de fatos que o narrador define como argumento para confirmar a relevância da Avenida. Por exemplo, ele cita que “mesmo que alguém tenha algum assunto importante e indispensável, é só aparecer por lá que todos os assuntos são realmente esquecidos”, isso traz a memória discursiva que aquele espaço é palco de grandes manifestações, sejam as de aspecto interpessoal, sejam as de caráter político. Com isso, o estilo gogoliano vai dialogar com essa memória, dizendo que esses assuntos serão esquecidos, visto a áurea desse célebre local – esse índice corrobora a nossa análise feita no tópico 1.
- d) **Papel do autor:** essa função é desempenhada com apuro e muita primazia por Gógol que por um procedimento narrativo se aproxima e se afasta durante a narração. Esse efeito pode ser apreendido se recortarmos o parágrafo, delimitando onde se impera mais a voz do narrador (VN) – numa aproximação, efeito de sentido de subjetividade – e onde se mostra mais evidente a voz de um outro (VO) – num

afastamento, efeito de sentido de objetividade. Observe esse jogo de vozes na segmentação abaixo:

Não há nada melhor do que a Avenida Niévski, pelo menos em Petersburgo, onde ela representa tudo [VO].

Mas o que não brilha nesta rua-beleza de nossa capital? Eu sei que os seus pálidos e burocráticos habitantes não trocariam nada deste mundo pela Avenida Niévski [VN].

Não apenas quem tem vinte e cinco anos, majestosos bigodes e uma sobrecasaca admiravelmente confeccionada, mas também aquele, em cuja barba despontam cabelos brancos e cuja cabeça é lisa como uma baixela de prata, sente-se extasiado com a Avenida Niévski [VO].

E as damas! – Oh!, para as damas a Avenida Niévski é ainda mais agradável. E para quem ela não é agradável? [VN]

Basta entrar na Avenida Niévski para sentir um cheiro de passeio. Mesmo que alguém tenha algum assunto importante e indispensável, é só aparecer por lá que todos os assuntos são realmente esquecidos [VO] (GÓGOL, 1981, p.3).

Considerados esses quatro índices, compreende-se que, de forma geral, eles são demonstrativos de uma marca autoral de Gógol, que constitui e legitima o texto e sua autoria. Isso ocorre, porque o autor russo estende esses recursos para todo o restante da obra. A imagem da Avenida continuará sendo construída por meio de seus transeuntes e esse modo de narrar e descrevê-la reverberará sobre esses sujeitos, que não possuindo, em sua maioria, nomes próprios, serão definidos por caracteres e/ou objetos que levam consigo. A relação entre os outros discursos permanece contribuindo nesse processo, uma vez que será este o recurso responsável pelo efeito de comicidade do texto gogoliano. Isso porque o cômico não é dito e sim pressuposto pelo trocadilho e/ou pela sintaxe do texto, como se apreende no trecho: “E para quem ela não é agradável? Basta entrar na Avenida Niévski para sentir um cheiro de passeio” (GÓGOL, 1981, p.3). A expressão *cheiro de passeio* é desencadeadora de múltiplos sentidos, como, por exemplo, o sentido de que há um atrativo sinestésico associado aquele local (ênfase no termo *cheiro*), ou aquele que evidencia a intencionalidade dos frequentadores daquele espaço: passear (destaque, então, para o termo *passeio*). Esse entrelaçar de sentidos gera um tom irônico, dentro da trama, o que, em *lato sensu*, acarreta o efeito humorístico. Além disso, o jogo de vozes orquestrado pelo autor é o que sustenta os outros índices

destacados, uma vez que lhes atribui valores e direciona o olhar do leitor, focalizando ou ampliando o escopo de observação dele.

Assim, por meio da análise de quatro índices de autoria, pode-se observar que, segundo os pressupostos sugeridos por Possenti (2002), o autor russo constitui e legitima, com eficiência e consistência, uma autoria e que esta se confirma *no e pelo* texto. Além disso, depreendeu-se que essa autoria se relaciona com os discursos daquela sociedade – o que ficou patente na manifestação do índice (c) –, confirmando, assim, os traços de um estilo russo de ser, o qual é apresentado por um modo peculiar de dizer – estratégias desenvolvidas na manifestação dos índices (a), (b) e (c).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise de *A Avenida Niévski*, buscou-se depreender *no e pelo* texto as oscilações de sentido as quais conduzem o leitor tanto ao reconhecimento da identidade de um autor russo, quanto de uma obra russa. Atribuiu-se, no caso analisado, esse reconhecimento a recorrência de um estilo gogoliano, que remete a um estilo russo de ser. Dessa maneira, objetivou-se: (i) investigar a matéria russa que permeia e constitui o estilo gogoliano e (ii) desvelar quais são os índices autorais principais desse estilo perceptíveis na obra em análise.

Para responder o objetivo (i), este estudo teve como método perscrutar os elementos socioculturais russos que envolvem e permeiam o texto gogoliano, a partir da perspectiva de Berman (1983). O resultado dessa primeira etapa do estudo foi a compreensão da presença de um sistema literário russo, que não está associado propriamente ao conceito de época, mas antes a uma significação hierárquica de uma época. Daí a importância dada à *Avenida Niévski*, que constitui um *conjunto de significação* dentro da sociedade russa, isto é, um rico material simbólico convencionalizado socialmente.

Dado que contribuiu para a constatação que a obra gogoliana em destaque é russa por essência, não porque retrata um *locus* russo, mas, sim, porque se encontra inserida na trama dos discursos e textos ali presentes. Fato esse que não contradiz a qualidade literária desse texto, mas, antes, confirma seu empenho e arte por meio da sua distinção entre as outras fontes e referências concomitantes no mesmo período e outras que o sucederam.

Considerando esses arredores discursivos da obra, buscou-se, então, os elementos intrínsecos na estrutura narrativa de *A Avenida Niévski* que asseverassem esse sistema literário e corroborasse com a afirmação dos índices de autoria de um estilo russo de ser, que, complementarmente, são traços de identidade de Gógol e rastros discursivos de seu tempo-espaço. Para tanto, utilizando-se dos pressupostos de Possenti (2002), realizou-se a análise de quatro índices de autoria em um trecho da obra em questão. O resultado foi que o autor russo constituiu e legitimou, de maneira eficiente e consistente, sua autoria na obra analisada. Além disso, depreendeu-se que essa autoria dialoga com os discursos daquela sociedade – como se verificou na manifestação do índice (c) –, confirmando, assim, os traços de um estilo russo de ser, o qual é construído por um modo peculiar de dizer – estratégias manifestadas nos índices (a), (b) e (d).

Por fim, conclui-se que, embora o foco desse estudo não fosse realizar um exame exaustivo dos elementos estilísticos do autor russo em questão, a análise efetuada pôde, por meio de um olhar analítico, “identificar a recorrência do que é dito, circunscrita a um fato formal, que supõe a constância de uma estrutura” (DISCINI, 2009, p. 7)⁷. Análise essa que contribuiu para elucidar alguns pontos da estilística de Gógol e demonstrar que, diferentemente do proposto por Buffon, o estilo não é *um homem* simplesmente, mas pelo menos *três unidades significantes e de significação*: seja o autor, a obra e o sistema literário; seja o autor, a obra e o leitor. Salientando-se, ainda, que o sistema literário circunda e perpassa tanto o autor, quanto a obra e que o leitor lê, simultaneamente, o autor, a obra e o sistema literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMAN, Marshall. Petersburg: O modernismo do Subdesenvolvimento. In: _____. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.
- BRADBURY, M. **O mundo moderno**. Dez grandes escritores. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

⁷ A *estrutura* encontrada foi a confirmação de um sistema sincrônico literário e a *recorrência* foram as reiterações das estratégias gogolianas apreendidas no estudo dos quatro índices de autoria (*fato formal*), que, como dito, se estendem para todo o restante do conto e da obra do autor.

- CAVALIERE, A. **Teatro russo**: percurso para um estudo da paródia e do grotesco. São Paulo: Humanitas, 2009
- DISCINI, N. **O estilo nos textos**: Histórias em quadrinhos, mídia, literatura. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- DOSTOIEVSKI, F. M. **Memórias do Subsolo**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2000.
- EIKHENBAUM, B. et alii (Orgs.). **Teoria da Literatura – Formalistas Russos**. Trad. Ana Maria Ribeiro Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1978. P.227-244.
- GÓGOL, N. **A avenida Niévski**. Trad. Arlete Orlando Cavaliere. São Paulo: Escrita, 1981.
- NABOKOV, V. **Curso de literatura russa**. Barcelona; Madrid; Buenos Aires; México D.F.; Santiago do Chile: Zeta Bolsillo, 2009.
- POSSENTI, S. Índicios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>> Acesso em: 23/06/2012.
- SECKLER, K. L. A Avenida Niévski em memórias do subsolo, de Dostoievski: a rua como palco das contradições da modernidade. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 37, p. 1-15, dez. 2008.
- VOGÜÉ, M. de. **Le roman russe**. 2. ed. Paris: Plon-Nourrit. 1888.



OS ASPECTOS MOTORES DA CRIANÇA

CHILD MOTOR ASPECTS

Mara Rúbia Andrade Rios¹

*“Onde quer que haja
mulheres e homens, há sempre o que
fazer, há sempre o que ensinar, há
sempre o que aprender.” (Paulo Freire)*

RESUMO

A presente monografia tem como finalidade apresentar os estudos sobre o desenvolvimento psicomotor na infância. Os estudos elucidam o desenvolvimento e o corpo. Considera-se a educação e a psicomotricidade, enfatizando o movimento locomotor. Propõe-se estudos sobre o desenvolvimento infantil e os estudos de Jean Piaget. Faz-se análise do desenvolvimento após o nascimento e as fases de desenvolvimento de Piaget. Elucida-se ao desenvolvimento da criança na escola e a importância do teste visual e auditivo. Por fim objetiva-se compreender a respeito da sequência do desenvolvimento motor e atividades que podem ser aplicadas no âmbito escolar, como jogos e brincadeiras como facilitadores do processo de desenvolvimento motor da criança.

Palavras-Chave: Desenvolvimento. Infantil. Psicomotricidade.

ABSTRACT

This monograph aims to present studies on psychomotor development in infancy. Studies to elucidate the body and development. It is education and psychomotor, emphasizing locomotor movement. It is proposed that studies on child development and the studies of Jean Piaget. It is analysis of development after birth and the development stages of Piaget. Elucidates to the development of the child in school and the importance of visual and auditory testing. Ultimately the objective is to understand about the sequence of motor development and activities that can be applied in the school, such as games and play as facilitators of the process of motor development of children.

Keywords: Development. Children. Psychomotor.

¹ FAUESP

INTRODUÇÃO

Em todo transtorno psicomotor há uma perturbação do esquema corporal, do tônus muscular e da imagem corporal, o que determina simultaneamente confusões espaciais (por exemplo, na lateralidade) e rítmicas (em relação ao movimento, as coordenações da criança e ao equilíbrio da criança) (LEVIN, 2003, p. 154).

Focaremos os aspectos referentes à ação psicomotora como uma possibilidade de reabilitação e prevenção e, posteriormente, quais os distúrbios psicomotores que podem ocorrer na infância e, por fim, como detectar e avaliar o desempenho da criança em suas atividades psicomotoras

A temática do presente projeto de pesquisa partiu da necessidade de compreensão sobre as características e a importância do desenvolvimento psicomotor na infância.

Para a realização deste projeto adotamos a pesquisa bibliográfica onde investigaremos os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito do desenvolvimento psicomotor na infância. O presente projeto é de caráter qualitativo, realizado fundamentalmente a partir da pesquisa bibliográfica e da utilização de dados secundários. Sites e textos recentes da internet também foram abordados. Optou-se pela abordagem descritiva dos dados, com o objetivo de trazer um breve histórico da questão ambiental até os novos paradigmas atuais, a partir do referencial teórico existente em documentos e publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa formatação da monografia.

O desenvolvimento motor é considerado como um processo sequencial, contínuo e relacionado à idade cronológica, pelo qual o ser humano adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras, as quais progridem de movimentos simples e desorganizados para a execução de habilidades motoras altamente organizadas e complexas. Sabe-se que o surgimento de movimentos e seu posterior controle ocorrem em uma direção cé-falo-caudal e próximo-distal, porém este processo não se apresenta de forma linear, incluindo períodos de equilíbrio e desequilíbrio. Apesar disso, costuma cumprir uma sequência ordenada e até previsível de acordo com a idade.

O processo do desenvolvimento motor revela-se basicamente por alterações no comportamento motor. Todos nós - babes, crianças, adolescentes e adultos estamos

envolvidos no processo permanente de aprender a mover-se com controle e competência, em reação aos desafios que enfrentamos diariamente em um mundo em constante mutação. Podemos observar diferenças desenvolvimentistas no comportamento motor, provocadas por fatores próprios do indivíduo (biologia), do ambiente (experiência) e da tarefa em si (físicos/mecânicos). Podemos fazer isso pela observação das alterações no processo (forma) e no produto (desempenho). Assim, um meio primário pelo qual o processo de desenvolvimento motor pode se observado é estudo das alterações no comportamento motor no decorrer do ciclo da vida. Em outras palavras, o comportamento motor observável real de um indivíduo fornece uma "janela" para o processo de desenvolvimento motor, assim como indicações para os processos motores subjacentes.

1. DESENVOLVIMENTO – CORPO

A criança desde a mais tenra idade prende-se a tarefas que lhes são instigantes, desafiadoras. A noção de satisfação e autorrealização provocada pela execução e finalização de uma tarefa sempre lhe surpreende. Seu sorriso de contemplação em fração de segundos inunda o espaço que ocupa, e logo dissipasse. Por exemplo, concentra-se ao máximo e interessa-se exageradamente, dedicando-se com grande entusiasmo para montar um quebra-cabeça que lhe foi dado. No entanto, ao findar a tarefa, admira-o por alguns instantes e o abandona rapidamente. Isso ocorre porque, a criança está em constante movimento e necessita, constantemente, de possibilidades que a permitam despertarem para suas potencialidades.

O desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo espectro de habilidades motoras, que possibilita a criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.) e manipular objetos e instrumentos diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever, etc.). Essas habilidades básicas são requeridas para a condução de rotinas diárias em casa e na escola, como também servem a propósitos lúdicos, tão característicos na infância. A cultura requer das crianças, já nos primeiros anos de vida e particularmente no início de seu processo de escolarização, o domínio de várias habilidades. desenvolvimento motor enfoca o estudo das mudanças qualitativas e quantitativas de ações motoras do ser humano ao longo de sua vida.

O escopo das investigações envolve predominantemente a análise de habilidades motoras com forte componente genético e o resultado da interação dos fatores endógenos e exógenos no processo de desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, não apenas com a preocupação de observar e descrever mudanças no comportamento motor ao longo da vida do ser humano, mas também buscando hipóteses que possam explicar ou prever tais mudanças.

E, assim, começa uma nova brincadeira, um novo estímulo, que resultam em um novo conhecimento. Esse fato ocorre porque somos corpo e mente, estamos interligados a um universo macro de informações de um meio repleto de estímulos e aventuras.

De nossa convivência com as crianças é possível dizer que ao brincarem satisfazem uma necessidade básica, que é viver a brincadeira.

Por exemplo, quando as crianças brincavam de montar o quebra-cabeça ou quando estão pulando amarelinha, elas não estão preocupadas com a coordenação necessária para que possam realizar com êxito a tarefa estabelecida, simplesmente brincam, experimentam possibilidades que as permitam realizarem suas metas com sucesso.

Essa experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até acertar. O contexto deve ser educativo, mas acima de tudo prazeroso, pois de acordo com Levin (2001) é por meio da imagem do corpo criada que ocorre a estruturação subjetiva da criança. A imagem que a criança tem de seu corpo se constitui a partir do outro, que pode ser a mãe, a babá, ou a educadora, que coloca sua própria experiência para que a criança construa seu próprio eu corporal.

Para uma melhor compreensão e entendimento acerca dos padrões de movimento humano, podemos dizer que está associado ao comportamento humano e esse, por sua vez, pode ser classificado como sendo pertencente a um dos três domínios, ou seja, pode pertencer ao campo cognitivo, afetivo-social e motor.

Lembramos que fazem parte do domínio cognitivo as operações mentais como a descoberta ou reconhecimento de informação. Do domínio afetivo-social fazem parte os sentimentos e emoções. E o domínio motor, do qual fazem parte os movimentos.

Alguns estudos mencionam e entendem o domínio motor como sendo o domínio psicomotor das atividades realizadas pela criança, isso porque para a realização de um movimento (desde o mais simples ao mais complexo) envolvemos também os aspectos cognitivos, para que esse possa ocorrer com sucesso.

O movimento tem sido definido de várias formas acatamos o entendimento de Neweel (1978), que afirma que o movimento se refere, geralmente, ao deslocamento do corpo e membros produzidos como consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular.

1.1 A relação entre Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor

É importante salientarmos que a Psicomotricidade é um campo de conhecimento que se relaciona, diretamente, ao desenvolvimento motor e que, portanto, entendemos como sendo um componente do desenvolvimento da criança.

E o desenvolvimento motor pode ser entendido como o resultado da maturação anatomo-fisiológica da criança que resultará na execução com destreza das habilidades necessárias a determinadas tarefas.

Portanto, estamos nos referindo aos comportamentos não aprendidos que surgem espontaneamente desde que a criança tenha condições adequadas para exercitar-se.

Bee (1997) vai além e afirma que o desenvolvimento se refere às mudanças, que ocorrem como continuidade ao longo de toda variação de idade, da concepção até a morte.

Percebemos, nesse sentido, que um bom desenvolvimento de nosso corpo ocorre não somente mecanicamente, mas sim em parceria com as experimentações que são aprendidas e vivenciadas junto à família, à escola, os grupos sociais, que a criança está inserida e que lhe dá suporte para que possa formar a base da noção de seu eu corporal.

Nesse processo de desenvolvimento, não podemos deixar de relatar a importância dos sentimentos da criança na fase do conhecimento de seu próprio corpo, pois um esquema corporal mal estruturado pode acarretar na criança sentimentos de ordem psicológica, como a baixa na autoestima, que pode ser resultante de outros problemas, como por exemplo, a falta de coordenação para correr ou dominar uma bola. É possível que esse problema iniciado no componente motor quando não sanado, com o passar do

tempo, a tendência é que essa criança passe a rejeitar as tarefas motoras, reagindo com agressividade, mau humor ou apatia pela tarefa. Ou seja, o que para alguns, às vezes, parece ser algo tão simples poderá originar sérios problemas de motricidade que serão manifestados por meio do comportamento motor quando não trabalhados de forma satisfatória e condizente com as necessidades da criança.

Acreditamos que o desenvolvimento humano é um processo de extrema relevância e que abarca os domínios cognitivo, efetivo e motor, entendemos e nos apoiamos na fala de Oliveira (2007), isto é, o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo.

As práticas psicomotoras podem desenvolver-se em contextos de ação diferenciados, em função de critérios que têm como referência a própria história dos sujeitos, a origem e características das suas dificuldades. Com a criança, a intervenção psicomotora pode desenvolver-se na forma de jogo num contexto lúdico, em dinâmica individual ou grupal. Faz-se necessário tomar alguns cuidados ao se iniciar as ações interventivas, devemos assumir e considerar critérios como a idade (mental e cronológica), necessidades, anseios e aspirações da criança. E, somente a partir deste momento, selecionar as atividades mais adequadas ao contexto de necessidade da criança, portanto, temos que verificar a melhor forma de proporcionar-lhe essa interação com o universo que a cerca. Como entendemos que o movimento está, essencialmente, ligado às questões psicomotoras, podemos perceber, por meio de atividades simples, essas relações. Vejamos, por exemplo, essa relação se efetiva quando trabalhamos com atividades expressivas, jogos sensorio-motores e de estimulação sensorial. Nessas atividades, a criança interage, participa e compreende o contexto da tarefa, pois requerem a organização planejada e interiorizada da ação e sua representação por meio de formas diversificadas de expressão (motora, gráfica; verbal, sonora; plástica dentre outras).

2. EDUCAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE

Referente ao esquema corporal, Ledoux (1991, p. 85), psicanalista francês, oferece a seguinte formulação:

O esquema corporal especifica o indivíduo como representante da espécie. Mais ou menos idêntico em todas as crianças da mesma idade, ele é uma realidade de fato, esteio e intérprete da imagem do corpo. Graças a ele, o corpo atual fica referido no espaço à experiência imediata. Ele é inconsciente, pré-consciente e consciente.

Seguindo esta posição, podemos considerar que o *esquema corporal* é definido pela área da Psicomotricidade como a organização de estruturas cerebrais que outorga ao indivíduo a capacidade funcional, ou seja, o conhecimento progressivo das partes e funções do corpo, a partir de etapas sucessivas, determinadas pela maturação neurocortical e pela relação da pessoa com o meio físico e humano. Esta organização, segundo a Psicomotricidade, tem como função propiciar ao indivíduo noções de globalidade de si, equilíbrio postural, afirmação da lateralidade, entre outras habilidades. Se visto sob uma perspectiva de totalidade, podemos dizer que os saberes técnicos produzidos por esta área do conhecimento, relativos ao esquema corporal, justificaram o surgimento de uma verdadeira economia do movimento.

O desenvolvimento motor é um processo de mudança no comportamento motor, o qual está relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento da criança. Como também observamos que o desenvolvimento motor apresenta características fundamentais sendo elas, as possibilidades de nosso corpo agir e expressar-se de forma adequada, a partir da interação de componentes externos, que é o próprio movimento, e através de elementos internos, que são todos os processos neurológicos e orgânicos que executamos para agir

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, 2005, p. 03).

Determinados pela necessidade imposta pelo capital, de extração de lucro por meio do aumento da produção, sem o respectivo aumento de investimento em mão de obra, tais saberes influenciaram vários setores da sociedade, incluindo Educação. Nesse setor, tal visão colocou em marcha, entre outros, um processo de intervenção psicomotora, que justificou a formação da classe trabalhadora, pela necessidade de um programa

compensatório direcionado para o desenvolvimento de pré-requisitos que garantissem um bom desempenho nas etapas posteriores de escolarização, frente à precariedade cultural e social da população pobre.

Inúmeros autores estão de acordo ao aceitarem que o estado tônico é uma forma de relação com o meio, que depende de cada situação e de cada indivíduo. O *estado tônico*, ligado aos fatores relativos à história biológica do indivíduo, traduz a multiplicidade de fenômenos neurofisiológicos que permitem ao movimento emergir do fundo que o suporta, o que o torna implicado, portanto, com os outros aspectos da iniciativa motora.

Encontra-se, também, ligado aos fatores hereditários e aos da maturação, a partir dos quais se desenvolvem diferentes estados tônicos relacionados com a vigilância e com os diferentes episódios da vida emocional.

A *hipotonia* aparece, assim, como um fator relacionado com a satisfação das necessidades, no período de imaturidade corporal; a *hipertonía*, pelo contrário, revela-se como o meio de defesa mais eficaz e mais frequente, fator de luta contra os conflitos e contra as ansiedades criadas por estes.

Foi sob a designação de “armadura caracteral” que W. Reich descreveu as formas ativas de resistência. Os aspectos tônicos encontram-se ligados a toda uma cronologia de atitudes, tomada pelo sujeito no decurso da sua evolução temporal. A *função tônica* está ligada à totalidade da personalidade do indivíduo, como provam vários aspectos do domínio psicopatológico, que nos permitem perceber melhor as implicações da tonicidade.

Segundo Wintrebert, os conflitos psíquicos inconscientes podem-se transplantar para a periferia do corpo sob a forma aparente de uma doença orgânica, esfera psíquica, quando não tolera os conflitos, projeta-os na esfera motora sob a forma de uma perturbação orgânica (psicossomática). O estado tônico traduz um equilíbrio entre a periferia e os centros nervosos que tocam níveis da personalidade profunda.

As experiências de Baruk mostraram que a alteração do estado tônico não afeta a perda de execução, mas a iniciativa e o plano do movimento. Por causa daquela alteração, os terrenos cerebrais encarregados das funções psicomotoras encontram-se perturbados, o que resulta na perda de contato com o mundo exterior, no isolamento, na indiferença emocional, nas alucinações etc.

A catatonía, por exemplo, é um problema tônico que se encontra nos esquizofrênicos: nestes indivíduos, verifica-se a persistência de atitudes durante bastante tempo, sem fadiga aparente. Nestes casos, tudo indica que o indivíduo reduz as suas possibilidades de relação com o mundo exterior e que, ao mesmo tempo, perde os meios de reconhecimento da imagem do seu corpo. Dão-se uma patologia relacional e uma perda de adaptabilidade com as correspondentes dissociações do “eu psíquico” do “eu corporal”, que se desintegram progressivamente.

A evolução tônica está ligada à historicidade das relações do indivíduo com o seu meio ambiente, segundo um equilíbrio que, progressivamente, vai-se estabelecendo. Pela vivência de crises e conflitos emocionais, o tônus vai-se constituindo e moldando-se às diferentes situações, adquirindo, assim, reações mais ajustadas às situações do meio.

A vivência corporal não é senão o fator produtor das respostas adequadas, m que se inscrevem todas as tensões e as emoções que caracterizam a evolução psicoafetiva da criança. Segundo as vivências motoras, o tônus adquire uma expressão representativa, demonstrada ao longo da evolução da tonicidade e na dialética dos seus estados hipotônicos e hipertônicos.

O estudo do tônus põe em prática a relação entre a extensibilidade e a passividade e os estudos da evolução das sincinesias. No primeiro aspecto, considera-se o grau de estiramento dos pontos de inserção muscular; no segundo aspecto, o movimento produzido à volta de uma articulação, ou seja, a sua resistência passiva; e no último, os movimentos associados e indiferenciados.

Estas propriedades funcionais, ao distribuírem-se quantitativa e qualitativamente, originam os diferentes tipos tônicos. *Os hipertônicos* (hipoextensos) mais precoces na aquisição da marcha e mais ativos; *os hipotônicos* (hiperextensos) mais avançados na apreensão e na exploração do próprio corpo. A *criança hipotônica* tem movimentos mais soltos, mais leves e mais coordenados, e acusa um menor desgaste muscular. No aspecto social, uma criança com estas características revela um comportamento estável, que lhe garante uma maior receptividade.

As pessoas que a cercam lhe dedicam um “amor sem censura” e são normalmente “calmas” e “sossegadas”. Este clima afetivo, como é evidente, intervém na formação do caráter da criança, como expressou Wallon. A *criança hipertônica* apresenta uma

multiplicidade de reações que traduzem uma certa carência afetiva, visto que, pela sua exagerada produção motora (“os capetas”), provocam, por parte das pessoas, reações de ansiedade e atitudes de rejeição. Graças à sua excessiva motricidade, a criança acusa maior poder de tentativa, adquirindo, por esse fato e pelos seus próprios meios, as habilidades motoras fundamentais ao seu desenvolvimento.

A precocidade da aquisição motora da marcha, por exemplo, pode originar obliterações afetivas, e como decorrência, os primeiros desgastes materiais. A partir daqui determinados espaços estão interditados e instala-se a privação de movimento. Esta simples situação é suficiente para alterar as relações afetivas mãe-filho, que irão repercutir no desenvolvimento posterior da criança. Já a criança hipotônica não só encontra envolvimento afetivo conveniente e permissivo, como também inicia mais rapidamente as relações cérebro-mão, provocadas pela preensão. A preensão, como estrutura de realização, depende da corticalização e favorece a coordenação óculo-manual, elemento essencial de maturação mental.

Stambak e Lezine realizaram um estudo experimental entre os tipos motores e a correspondente adaptação caracterial, chegando à conclusão de que as crianças hipotônicas são mais tímidas, mais afetivas e mais dependentes que as crianças hipertônicas, que já são mais raivosas e menos fixadas nos pais. Constataram, ainda, que os comportamentos das crianças do mesmo tipo motor variam em razão do regime socioeducativo a que estão sujeitas. Apresentando manifestações motoras e caracteriais semelhantes, as crianças podem ser fáceis ou difíceis, segundo o ambiente cultural e o nível de tolerância que as cercam.

Nesta simples amostragem, somos levados a compreender que a função tônica está ligada a todas as manifestações de ordem afetiva, emotiva, cognitiva e motora.

Wallon (1951), por exemplo, coloca o diálogo tônico, ou seja, a relação corporal afetiva no centro do processo de desenvolvimento do caráter e da inteligência da criança. Propondo uma estreita relação entre tono postural e tono emocional, e considerando a emoção elemento de ligação entre o orgânico e o social, elabora na teoria do desenvolvimento que concebe a criança, desde o seu nascimento, como um ser em sociedade. Sendo assim, para este autor, a estruturação do caráter e da inteligência depende, fundamentalmente, das relações estabelecidas entre a criança e seus pares.

Ajuriaguerra (1962), neurologista francês, citado por Le Camus (1986, p. 39), ao comentar as ideias de Wallon a respeito da importância das relações corporais afetivas para o desenvolvimento infantil diz que [...] a constante preocupação de Wallon foi a de destacar a importância da função afetiva primitiva em todos os desenvolvimentos posteriores do sujeito, fusão expressa através dos fenômenos motores num diálogo que é o prelúdio ao diálogo verbal ulterior e a que chamamos de diálogo tônico. [...] todos sabem da importância que Wallon concedeu ao fenômeno tônico por excelência que é a função postural de comunicação, essencial para a criança pequena, função de troca por meio da qual a criança dá e recebe.

É principalmente aí, em nossa opinião, que a obra de Wallon abre uma perspectiva original e fecunda na psicologia e na psicopatologia. A função postural está essencialmente vinculada à emoção, isto é, à exteriorização da afetividade.

Concebendo o processo de desenvolvimento como descontínuo, Wallon se contrapõe às teorias elaboradas segundo regras de maturação unívoca e de encadeamento de operações sucessivas do pensamento. Em suas formulações, o desenvolvimento advém de um processo de superação, por incorporação, de antigas atitudes e formas de pensamento, motivadas pelas contradições presentes nas novas relações que se estabelecem entre a criança e o meio humano. Neste sentido, podemos dizer que para Wallon o homem é um processo histórico, precisamente o processo de seus atos, de suas relações.

Conforme podemos acompanhar, Wallon (1951, *apud* Cabral, 2000, p. 271) pressupõe a articulação entre o orgânico e o ser psíquico, afirmando não serem estas dimensões isoladas:

Não são duas entidades que se devam estudar separadamente e, depois, colocar em concordância. [...] Um e outro se exprimem simultaneamente em todos os níveis da evolução, pelas ações e reações do sujeito sobre o meio, diante do outro. O meio mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, é o meio social. Pouco a pouco, ela que se confundia com o meio vai se dissociar dele. Sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e identificações. É dialética. Piaget, por sua vez, fundamentou sua teoria numa visão evolutiva.

Diferentemente de Wallon, para o qual o sujeito é antes de tudo um ser social, Piaget parte de um sujeito biológico, uma espécie de organismo rudimentar que, por meio da experiência, desenvolve-se rumo à socialização. Pulaski (1983, p. 32), com base nos estudos de Piaget, afirma que o bebê [...] vem ao mundo equipado com uns poucos reflexos neonatais, como sugar e agarrar, que fazem parte de sua herança

biológica. Além desses, seu comportamento consiste em movimentos motores grosseiros, a princípio sem coordenação e sem objetivo. Deste modo, concebe o desenvolvimento como um processo de equilibração progressiva, que parte de um estado inferior até atingir um estado mais elevado. Processo autorregulador, dinâmico e contínuo, a equilibração tem o papel de promover um balanço entre as funções de assimilação e acomodação que, funcionando simultaneamente em todos os níveis biológicos e intelectuais, possibilitam o desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo da criança. Esta conceituação baseia-se nos processos adaptativos referidos pela biologia que, segundo Piaget, constituem o elo comum entre todos os seres vivos (PULASKI, 1983, p. 23-25).

Quatro fatores são apresentados por Pulaski (1983, p. 24-27) como fundamentais para o processo de desenvolvimento biopsicossocial da criança. São eles: maturação ou crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias; experiências física e empírica, pelas quais a criança vai fazer suas próprias aprendizagens; transmissão social referente às informações aprendidas com seus pares, por via direta ou indireta; equilibração que coordena e regula os outros três fatores, fazendo surgir estados progressivos de equilíbrio. Embora Piaget não tenha definido um conceito de esquema corporal, visto que seus estudos não se propunham a tal tarefa, suas formulações levam-nos a considerar tal esquema como o conhecimento progressivo das partes e funções do corpo, constituído a partir de etapas sucessivas, semelhantes em crianças da mesma idade, determinado pelos processos de autorregulação e adaptação ao meio exterior.

A partir desta breve contextualização, podemos considerar que enquanto Wallon concebe o esquema corporal como resultante das múltiplas relações que o indivíduo estabelece com seus pares, Piaget define esta categoria a partir de uma visão cognitivista, na qual a consciência do corpo resulta do amadurecimento das interações entre as estruturas cerebrais, como processo natural de adaptação ao meio ambiente. Segundo a primeira concepção, o indivíduo toma consciência de si a partir de sua inserção no meio social, já, na segunda, esta consciência é determinada por uma autoequilibração comum a todos os seres vivos.

A Educação psicomotora engloba as aprendizagens da criança, processando-se por etapas progressivas e específicas conforme o desenvolvimento geral de cada indivíduo. Realiza-se em todos os momentos da vida por meio de percepções vivenciadas, como

uma intervenção direta nos aspectos cognitivo, motor e emocional, estruturando o indivíduo como um todo. A educação passa pela facilitação das condições naturais e prevenção de distúrbio, corporais'. Ela se realiza na escola, na família e no meio social. Com a participação dos educadores, dos pais e dos professores em geral (professores de natação, de atividades aquáticas, judô, balé, ginástica, dança, arte-educadores, magistério etc.), Dirige-se prioritariamente as crianças em condições de frequentar a escola e sem comprometimentos maiores. Muitos autores enfatizam essa área de atuação e acreditamos que a base educativa acaba permeando as outras (reeducação, estimulação e terapia).

Le Boulch (1981) comenta que "a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares". Ele lutou e conquistou, na década de 60, a inclusão da educação psicomotora nos cursos primários da França, Vayer (1969) coloca que

do ponto de vista educativo, o papel e lugar da educação psicomotora na educação geral corresponderá, naturalmente, às diferentes etapas do desenvolvimento da criança, e assim entendemos que: no curso da primeira infância, toda educação é educação psicomotora, no curso da segunda infância, a educação psicomotora permanece sendo o núcleo fundamental de uma ação educativa que começa a diferenciar-se em atividades de expressão, organização das relações lógicas e as necessárias aprendizagens de leitura escrita-ditado: no curso da 'grande infância', a diferenciação entre as atividades educativas se faz mais acentuadamente, e a educação psicomotora mantém então a relação entre as diversas atividades que concorrem simultaneamente ao desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade.

Lapierre (1989) coloca que a educação psicomotora "é uma ação psicopedagógica que utiliza os meios de educação física, com a finalidade de normalizar ou melhorar o comportamento do indivíduo".

Picq-Vayer (1969) sugerem que se investiguem as técnicas mais eficazes, para obter uma melhora progressiva no comportamento geral da criança. E Bueno (1998, p. 84) completa dizendo que:

A consciência do corpo, o domínio do equilíbrio, o controle e mais tarde a eficácia das diversas coordenações gerais e segmentares, a organização do esquema corporal, a orientação no espaço e finalmente, melhores possibilidades de adaptação ao mundo exterior são os principais motivos da educação psicomotriz.

A psicomotricidade é uma área que vem sendo aplicada no campo terapêutico e de integração social, tais como, a debilidade motora, as dificuldades de aprendizagem e a aprendizagem profissional (CHAZAUD, 1976, p. 99).

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999), esta é a ciência que estuda o homem por meio de seu corpo em movimento, em relação com o mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Desde o seu surgimento até os dias atuais, a história e a evolução da psicomotricidade estão relacionadas a três diferentes orientações que norteiam sua prática fazendo com que esta se torne cada vez mais peculiar e específica. A primeira está relacionada às práticas reeducativas, seguida da terapia psicomotora e, por fim, a clínica psicomotora.

A primeira vertente foi influenciada pela neuropsiquiatria, cujo foco era o aspecto motor, e aqui o corpo é visto como instrumento. Notamos, nesse momento, a tentativa de superação do dualismo cartesiano (mente e corpo).

De acordo com Levin (p.30, 2007), o corpo era a ferramenta de trabalho para o reeducador que se propõe a concertá-lo.

Assim, a reeducação psicomotora enxerga o homem como dono de um corpo e este corpo é visto como uma máquina de músculos que não funcionam e que, por isso, devem ser reparados.

Com a contribuição da psicologia, em especial a psicologia genética, o foco da psicomotricidade se modifica do ato simplesmente motor para o corpo em movimento e, com isso, acontece o segundo corte epistemológico voltado a educação psicomotora (OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, percebemos que a terapia psicomotora se ocupa, observa e opera num corpo em movimento que se desloca, que constrói a realidade, que conhece à medida que começa a movimentar-se, que sente que se emociona e cuja emoção manifesta-se tonicamente (LEVIN, p. 31, 2007).

Para Andrade (1984), a psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”. O que significa dizer que as ações interventivas que a ela são direcionadas asseguram o desenvolvimento funcional, tendo em conta as

possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano.

Nesse sentido, a psicomotricidade também deve ser vista como uma possibilidade, um meio de prevenção adequado para compensar a privação de movimento que, por vezes, ocorre no ambiente escolar, pois como ação educativa integrada e fundamentada na comunicação, na linguagem e nos movimentos naturais conscientes e espontâneos da criança.

Como tem a finalidade de normalizar e aperfeiçoar a conduta global do ser humano utiliza as ações psicomotoras como meio de comunicação através da exploração do movimento consciente, intencional e sensível em sua evolução e formação, sendo considerada como ponto total de apoio das experiências sensório-motoras, emocionais, afetivas, cognitivas, espirituais e sociais, como um todo. Estimula a criatividade e as inúmeras formas de movimento por meio de suas praxis. Procura ajudar a pessoa na melhor tomada de consciência de seu corpo integrada às emoções, a fim de reencontrar o caminho da comunicação consigo mesma e com os outros.

A Psicomotricidade, composta numa unidade dinâmica entre Educação, Reeducação e Terapia Psicomotora que interatuam de forma integrada ao centro da vida emocional e efetiva do ser humano, fundamenta-se na comunicação global. Procura harmonizar o comportamento humano sob o enfoque do movimento e da linguagem, meios pelos quais as pessoas se comunicam entre si e transformam o mundo que as envolvem.

Como ação educativa a Psicomotricidade, por meio da Educação Psicomotora, é essencialmente plástica e envolvente, sendo considerada por Barros (1992), como “a alma do movimento” aquilo que não se vê, não se toca, porém se sente.

O trabalho da reeducação privilegia, a princípio, três situações: o alívio do problema, a redução do sintoma e a adaptação ao problema, através de jogos e exercícios psicomotores. As práticas reeducativas podem ser usadas por meio de:

- a. Técnicas específicas.
- b. Exercícios psicomotores e jogos.
- c. Trabalho direto com o sintoma observado no exame psicomotor e pelas falas.

As atividades numa ação de prevenção ou reeducação devem de acordo com Lapierre (1989), D'íancão (1988) e Gomes (1987), visar o desenvolvimento de capacidades básicas: sensoriais, perceptivas e motoras, propiciando uma organização adequada de atitudes adaptativas, atuando como agente profilático de distúrbios da aprendizagem.

2.1 Movimento locomotor

O movimento locomotor refere-se a movimentos que envolvem mudanças na localização do corpo relativamente a um ponto fixo na superfície. Caminhar, correr, pular, ficar apoiado em um pé só ou saltar um obstáculo é desempenhar uma tarefa locomotora. Em nosso uso do termo, atividades como rolar para a frente e rolar para trás podem ser consideradas tanto como movimentos locomotores quanto como movimentos estabilizadores/locomotores porque o corpo está movendo-se de um ponto a outro; estabilizadores porque têm como objetivo a manutenção do equilíbrio em situação de equilíbrio incomum.

As "habilidades motoras fundamentais" da primeira infância são consequência da fase de movimentos rudimentares do período neonatal. Esta fase do desenvolvimento motor representa um período no qual as crianças pequenas estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras de seus corpos. É um período para descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiro isoladamente e, então, de modo combinado. As crianças que estão desenvolvendo padrões fundamentais de movimento estão aprendendo a reagir com controle motor e competência motora a vários estímulos. Estão obtendo crescente controle para desempenhar movimentos discretos, em série e contínuos, como fica evidenciado por sua habilidade em aceitar alterações nas exigências das tarefas. Os padrões de movimento fundamentais são padrões observáveis básicos de comportamento. Atividades locomotoras (correr e pular), manipulativas (arremessar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e o equilíbrio em um pé só) são exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância.

Segundo Colello (1995), a falta de atenção da escola ao movimento dos indivíduos se fundamenta na concepção dualista do homem, segundo a qual a mente

predomina sobre o corpo. Apesar dos vários estudos mostrarem a importância desta área, as escolas continuam deixando em segundo plano a prática psicomotora, pois pensam no ato de escrever como sendo um ato motor que, repetido várias vezes, por meio de movimentos mecânicos e sem sentido, pode ser fixado.

Conforme Petry (1988), este reafirma a importância do desenvolvimento dos conceitos psicomotores, ressaltando que as dificuldades de aprendizagem em crianças de inteligência média podem se manifestar quanto à caracterização de letras simétricas pela inversão do “sentido direita-esquerda”, como, por exemplo, b, p, q ou por inversão do “sentido em cima em baixo”, d, p, n, u, ou ainda por inversão das letras oar, ora, aro. De acordo com a autora, a compreensão de conceitos como perto, longe, dentro, fora, mais perto, bem longe, atrás, embaixo, alta, mais alta será facilitada com série de ações no espaço, com o corpo em movimento.

A aprendizagem depende basicamente da vivência corporal, onde tais práticas exigem equilíbrio, coordenação, força que possibilitam a conscientização global e o controle dos movimentos do corpo e o desenvolvimento do esquema corporal, ou seja, a construção mental do conhecimento do próprio corpo e de seus movimentos. A prática da psicomotricidade no âmbito escolar tem o objetivo de desenvolver as potencialidades dos alunos, respeitando suas potencialidades dentro do processo educativo, proporcionando atividades que possam servir de ferramenta de ação no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta pesquisa bibliográfica, podemos nos remeter a uma breve reflexão sobre a importância do brincar na Educação Infantil, por que é importante? O prazer que provém das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação. O modo com a criança brinca revela seu mundo interior e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade.

Para isso é necessário que as escolas dêem condições e promovam situações de acordo com as necessidades das crianças, oportunizando estimulação para o

desenvolvimento motor e integral da criança. Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos desenvolvimentais. Porém, professores que trabalham com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, Julian de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. São Paulo: Manson, 1983.
- BEE, H. **O ciclo vital da vida**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**./ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. V.7
- BRASIL. **Constituição Federal**, Brasília, 1988.
- COLLELO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- GALLAHUE DL, OZMUN JC. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte; 2003.
- LE BOULCH. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LEDOUX, Michel. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991
- LEVIN, E. **Infância em Cena, A: Constituição do Sujeito** Ed. Vozes, 2001.
- _____. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 7ª edição, Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- NEWELL K. M. **Physical constraints to development of motor skills**. In: Thomas JR, organizador. **Motor Development During Childhood and Adolescence**. Louisiana: Burgess Publishing Company; 1986. p. 105-120.
- PETRY, R. M. **Educação Física e Alfabetização**. 3ª ed. Porto Alegre; Kuarup Ltda., 1988
- VAYER, P. **A Criança Diante do Mundo**. Artes Médicas. 1984.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**, São Paulo, Edições 70,



TSUNESABURO MAKIGUCHI E SEU SISTEMA EDUCACIONAL CENTRADO NO SER HUMANO

TSUNESABURO MAKIGUCHI AND HUMAN-FOCUSED EDUCATIONAL SYSTEM

Marcos Roberto dos Santos¹
Sônia Querino Santos e Santos²
Anne Péné-Annette³

RESUMO

O pedagogo japonês Tsunesaburo Makiguchi nasceu no dia 6 de julho de 1871 em uma pequena vila da Província de Niigata, chamada Arahama, local que sentiu profundamente as mudanças pelo qual o Japão passou se transformando de uma sociedade feudal primordialmente agrária para uma potência industrial. Ao criticar o ensino japonês de sua época Tsunesaburo Makiguchi (1871 - 1944) foi impedido pelo governo de seu país de atuar como educador. Perseguido devido as suas fortes convicções em relação à defesa de uma educação sem privilégios e antimilitarista foi afastado de suas atividades de professor e diretor de escola. Mesmo diante da mais dura realidade ele jamais se abalou e dedicou-se à criação de valores humanos, acreditando no objetivo principal da educação que é a felicidade de cada pessoa. Por meio de sua experiência com a educação Makiguchi pode concatenar ideias aparentemente díspares, gerando registros em seu diário que se avolumaram ao longo de trinta anos, como também aproveitou anotações feitas em rascunhos, rabiscos, bem como pequenos ensaios. Este acúmulo de anotações fez com que publicasse em 18 de novembro de 1930 sua obra *Soka Kyoikugaku Taikei* (Sistema Educacional de Criação de Valor). Fundou a organização *Soka Kyoiku Gakkai* (Sociedade Educacional de Criação de Valor). Hoje, de forma difusa, o Sistema Educacional *Soka*, além do Japão, é implementado no Brasil com um colégio, nos Estados Unidos com uma Universidade e em muitos outros países, o que vem atraindo a atenção dos especialistas em educação. Desta feita é o que este artigo aborda: a Educação *Soka*. Educação esta que segundo o fundador, Daisaku Ikeda (1928) é uma “educação embasada na dignidade da vida”.

PALAVRAS-CHAVES: Criação de Valor, Pedagogia, Educação, Direitos Humanos.

¹Mestre em Ciências da Educação, Pedagogo e professor de Língua Portuguesa. Coordenador de curso e Vice-Diretor no Brasil da ONG CEIN - lotusmappo@gmail.com – ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0190-7168>

² Mestre em Educação, graduada em Letras/Espanhol, pedagoga e Coordenadora de curso - sonitaqs@gmail.com – ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8122-9883>

³ Nascida na França, Anne Péné-Annette é Diretora na Europa da ONG CEIN. Graduada em Geografia e é professora em Martinica na Universidade de Antillas (Université des Antilles / FWI) – apannette@gmail.com - ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7518-6637>

ABSTRACT

The Japanese educator Tsunesaburo Makiguchi was born on July 6, 1871 in a small village of Niigata Prefecture called Arahama, a place that deeply felt the changes that Japan underwent from a primarily agrarian feudal society to an industrial power. In criticizing the Japanese teaching of his time Tsunesaburo Makiguchi (1871 - 1944) was prevented by the government of his country from acting as an educator. Persecuted because of his strong convictions regarding the defense of an unprivileged and anti-militarist education, he was removed from his activities as teacher and school principal. Even in the face of the harshest reality he was never shaken and dedicated to the creation of human values, believing in the main purpose of education which is the happiness of each person. Through his experience with education Makiguchi can concatenate seemingly disparate ideas, generating journal entries that have grown over thirty years, as well as taking notes on drafts, doodles, and short essays. This accumulation of notes led to the publication on November 18, 1930 of his work *Soka Kyoikugaku Taikei* (Educational System of Value Creation). Founded the organization *Soka Kyoiku Gakkai* (Educational Value Creation Society). Today, diffusely, the Soka Education System, in addition to Japan, is implemented in Brazil with a college, in the United States with a university and in many other countries, which has attracted the attention of education specialists. This time is what this article addresses: Soka Education. According to the founder, Daisaku Ikeda (1928), education is an "education based on the dignity of life".

KEYWORDS: Keywords: Value Creation, Pedagogy, Education, Human Rights.

1. A CONVICÇÃO DO MESTRE E SEU DISCÍPULO

Tsunesaburo Makiguchi foi um educador japonês que ao criticar o ensino de sua época foi impedido pelo governo de seu país de atuar na área da educação. Por duas vezes sofreu perseguições sendo deposto do seu cargo de diretor na Escola Elementar, uma ocorreu quando estava com 49 anos e outra aos 51 anos. À época de Makiguchi, o Japão estava tomado por um forte nacionalismo e um governo militar, às vésperas de um conflito no Pacífico, inspirado pela necessidade voraz da expansão econômica ocidental através do que se chamou imperialismo.

De acordo com Daisaku Ikeda (1995, p. 170) “com a reforma do sistema educacional em abril de 1941 (...) a chamada anteriormente de Escola Elementar de Ensino (...) recebeu a denominação de Escola Popular Nacional (...)” o que fez com que recebesse um novo direcionamento da seguinte forma: “Proporcionar um treinamento básico como cidadãos por meio de um curso padrão de educação primária fundamentado no interesse do Império”. Por causa disto, não concordando, então, Makiguchi foi forçado a se aposentar. Não concordando também com a Lei Constituinte

japonesa de 1889 e reescrito em 1890. Conforme Bethel (1984, p. 28), Makiguchi, por isto, era considerado um intruso no meio educacional. Em 1928, após sua aposentadoria, começa a se envolver com o budismo *Mahayana Verdadeiro* (Grande Veículo). Ainda conforme Ikeda (1994, p. 165) Makiguchi foi fortemente influenciado pelo sábio japonês e monge budista, Nichiren Daishonin (1222 – 1282), este que também lutou contra a opressão imposta às pessoas pelo governo militarista e a existência de religiões autoritárias da época.

Por meio de sua experiência com a educação Makiguchi pode concatenar ideias aparentemente díspares, gerando registros em seu diário que se avolumaram ao longo de trinta anos, como também aproveitou anotações feitas em rascunhos, rabiscos, bem como pequenos ensaios. De acordo com Ikeda

(...) o rascunho da tese do Sr. Makiguchi era escrito nos versos de folhetos de propaganda, envelopes e em pedaços de papel. Ao mesmo tempo em que ele se dedicava à sua teoria também se devotava incansavelmente aos seus exigentes deveres de diretor de escola. (IKEDA, 1991, p. 56)

Este acúmulo de anotações fez com que Makiguchi publicasse em 1930 sua obra *Soka Kyoikugaku Taikei* (Sistema Educacional de Criação de Valor). Inicialmente a obra de Makiguchi foi lançada em quatro volumes. Além disto, como diretor de escola primária, Makiguchi desenvolveu uma teoria educacional, valendo-se da própria experiência no ensino, da leitura de teóricos da educação contemporâneos, entre eles John Dewey (1859 - 1952), e do próprio budismo que abraçou no período final de sua vida.

O foco da educação da teoria da criação de valor de Makiguchi é a “felicidade” da criança enquanto esta estuda o que, conforme Dewey (2011, p. 13) “É tarefa de uma teoria da educação inteligente investigar as causas dos conflitos existentes e, em seguida, ao invés de tomar partido, indicar um plano operacional”. E foi o que Makiguchi fez! Ao sustentar sua teoria da felicidade ele apontou como sumariamente importante o “objetivo” da educação a criança ser feliz enquanto estuda. Segundo Makiguchi sem objetivos educacionais apropriados são as crianças que sofrem. Os objetivos, segundo ele, devem se originar das realidades da vida diária. O que, sendo desta forma, leva à felicidade como elemento básico. Para chegar à sua teoria Makiguchi fez a indagação do que seria a felicidade. Conforme ele mesmo aponta:

“A pergunta “O que é felicidade?” foi tema favorito de discussões filosóficas durante séculos, porém, para chegar a uma definição que me satisfizesse, comecei por observar e analisar o “modo de viver” ou as atividades cotidianas das pessoas, em diversas situações. Foi desta forma que cheguei, afinal, ao princípio fundamental do valor, como sendo a base da felicidade” (MAKIGUCHI, 1994, p. 35-36).

E isto é o que faz com que Makiguchi seja um cientista da educação. Por meio de seu método científico, sua experiência, a forma que ele viveu, o que vivenciou, durante anos, também sendo considerada uma vivência de forma empírica, fez com que ele escrevesse sua Teoria da Criação de Valor.

Então, impossibilitado de se dedicar à formação escolar, fundou também em 1930, no mesmo dia de lançamento de seu livro *Soka Kyoikugaku Taikei* (18 de novembro) a organização *Soka Kyoiku Gakkai* (Sociedade Educacional de Criação de Valor), mais tarde denominada por Josei Toda (1900 – 1958), este também educador e a quem Makiguchi considerava como seu discípulo, de apenas *Soka Gakkai* (Sociedade de Criação de Valor), hoje presente em 192 países com mais de 13 milhões de associados, cujo principal objetivo, conforme seu preâmbulo, é a formação do ser humano como valor social por meio da Revolução Humana, ou mudança interior.



Imagem 1 – Tsunesaburo Makiguchi (1871 - 1944)

Apesar de não ter sido bem-visto na sociedade da época, Makiguchi contava com o apoio e colaboração de educadores progressistas do Japão, como Inazo Nitobe (1862 – 1933), que era um economista, escritor, educador, diplomata e político, como também adepto do grupo religioso de amigos “Quaker”, durante o período Meiji, além disso Nitobe foi amigo e anfitrião de John Dewey (1859 – 1952) durante sua visita ao Japão em 1919; Tsuyoshi Inukai (1855 – 1932) – este que viria a ser primeiro-ministro

japonês entre dezembro de 1931 a maio de 1932, assassinado em 15 de maio de 1932; Magoichi Tsuwara, ministro do Comércio e Indústria; e Itamu Takagi, professor de medicina na Universidade Imperial de Tóquio (MAKIGUTI, 1994, p. 29; VOSS, 2013, p. 39).

O objetivo de Makiguchi foi de potencializar ao máximo cada aluno. De acordo com o pedagogo japonês educar não significava vender pedaços de conhecimentos ou despejar informações na cabeça dos alunos. Para ele a verdadeira educação consistia em despertar no aluno um método para aquisição de conhecimento por meio de suas próprias capacidades, proporcionando ao educando a chave para desvendar a fonte de conhecimentos. Portanto, Makiguchi defendia que se um indivíduo possui as chaves para destrancar o cofre de conhecimentos, tornando possível obter por si próprio toda a aprendizagem que venha a ser necessária na vida, sem ser preciso memorizar volumes intermináveis de informações, daí surge a teoria de criação de valores defendida pelo educador.

Makiguchi sempre esteve envolvido com publicações, apesar de as suas obras serem poucas, trabalhou na confecção de materiais didáticos e publicações voltadas para o público feminino. Conforme Rita Voss (2013)

Makiguchi trabalhou numa publicação de material didático para escola de professores. Também editou uma revista feminina para jovens, além de tentar desenvolver uma escola executiva para mulheres. Por fim, conseguiu alguma estabilidade trabalhando meio período na edição de textos geográficos no Ministério da Educação. (VOSS, 2013, p. 37)

Em 15 de outubro de 1903 Makiguchi teve sua primeira publicação com o livro Geografia da Vida Humana (em japonês Jinsei Chirigaku) e, nove anos depois, Estudos e Comunidades (em japonês Kyodoka) publicado em 1912. Ambos são contribuições igualmente significativas aos estudiosos da área de Ciências Sociais.

No prefácio da primeira edição de Geografia da Vida Humana, Shiguetaka Shiga (1863-1927), um famoso geógrafo, escreveu sobre esse episódio:

“No verão de 1902, Makiguti, um homem que até então eu não conhecia, foi me procurar. Ele me contou de seu desejo, que há muito ansiava, de escrever um livro sobre a relação entre os seres humanos e a Terra, e mostrou-me um manuscrito imenso. Disse-me que fora afastado do cargo de professor na Escola Normal de Hokkaido em 1901 e que, desde então, havia redigido os manuscritos. Incentivei-o a dar prosseguimento em seu projeto e desejei-lhe sucesso em sua conclusão.

Na primavera, ele me procurou novamente e pediu-me que revisasse o material. Fiquei indeciso em aceitar a revisão desse monumental empreendimento, mas

observando seu forte compromisso com o projeto e devido ao meu interesse particular pelo campo da Geografia, concordei em assisti-lo. Passei seis meses revisando os textos que agora foram aceitos para publicação, um motivo de grande alegria para ele e para mim.

O manuscrito original continha aproximadamente duas mil páginas, mas no processo de revisão foi reduzido para a metade desse volume a fim de tornar a publicação viável. A obra foi recusada por muitas editoras, por causa de sua extensão e também porque Makiguti não era um autor famoso. Até que por fim, Bunkaido, uma pequena mas corajosa editora, aceitou publicá-la”.

Mas algo específico à educação foi mesmo a Teoria da Criação de Valor publicada em 1930. Entre outros impressos publicados pelo pedagogo japonês e seu discípulo Josei Toda têm-se também as revistas O Japão dos Estudantes Primários, que mais tarde passou a se chamar O Japão dos Pequenos Cidadãos e que teve sua publicação suspensa em abril de 1942, diante da censura cada vez mais rigorosa, e a revista Criação de Valor, que em maio de 1942 também foi obrigado a encerrar sua publicação devido à repressão das autoridades. A prisão de Makiguchi ocorreu dali a um ano. Sua liberdade de opinião e sua liberdade de expressão foram neste momento violada. Quanto a isto e conforme Ikeda (2018, p. 133) “Ele já escrevia em sua obra *Jinsei Chirigaku* (Geografia da Vida Humana), editada em 1903, que a liberdade de consciência, a liberdade de pensamento, a liberdade de religião e a liberdade de expressão são sagradas e invioláveis”.

No dia 20 de novembro de 1943 Makiguchi, já na prisão, foi levado a julgamento. Uma das acusações contra ele foi de conduzir reuniões de palestra em todo o país, atividade esta realizada para propagação de seus ideais, religioso e educacional. Consta nos laudos que “a partir do dia 15 de maio de 1941, aproximadamente, até o dia 30 de junho de 1943, o acusado realizou mais de 240 reuniões de palestra”. De acordo com Ikeda (1995, p. 82) outra justificativa da prisão de Makiguchi e Josei Toda foi que seus opressores se basearam na violação da Lei de Preservação da Paz e por causa de acusação de Lesa Majestade, como estava disposta no antigo Código Penal do Japão. Makiguchi e Josei Toda foram detidos e confinados à prisão, onde Makiguchi veio a falecer. Em 18 de novembro de 1944, após dezessete meses de confinamento, Makiguchi morreu aos 73 anos de idade devido à desnutrição e aos maus tratos na prisão (IKEDA, 1995, p. 184). No dia 20 de novembro, deste mesmo ano, realizou-se seu funeral, foi um funeral pequeno conduzido apenas por seus familiares presentes. Seu discípulo, Josei Toda, ainda estava preso sem saber do falecimento de seu mestre. Desta

feita, seus ideais para a educação, a cultura e a paz foram herdadas por seu discípulo que, libertado em 3 de julho de 1945, assumiu a tarefa de reconstrução da *Soka Kyoiku Gakkai* em meio aos escombros da guerra (IKEDA, 1994, p. 161).



Imagem 2 – Josei Toda (1900 – 1958)

2. AUTO EVIDÊNCIA DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS DE MAKIGUCHI

A natureza da morte de Makiguchi aumentou a influência de seus pensamentos educacionais por meio de seu discípulo Josei Toda, e deste para Daisaku Ikeda (1928) atual presidente da *Soka Gakkai International* (SGI). Este último dando continuidade na proposta educacional de Makiguchi diz que uma educação que promove um saudável crescimento dos jovens é importante para a sociedade como também para a humanidade – funda a Escola *Soka* e a Universidade *Soka*, esta com *campi* no Japão e nos Estados Unidos. No Japão os cursos são para turma de graduação e para Pós-Graduação, com cursos de Administração de Empresas, de Educação e de Educação do Ensino Fundamental I. Tem também a Faculdade de Ensino a Distância com cursos de Economia e de Direito. Nos Estados Unidos é inaugurada em fevereiro de 1987 com o curso superior; em 1994 é inaugurada também neste *campus* a Escola de Pós-Graduação (IKEDA, 2013, p. C2). O objetivo do sistema educacional do professor. Makiguchi é potencializar ao máximo cada aluno – a criação de valor é fundamental no Sistema Educacional *Soka*. Ele dizia que

Educar não significa vender pedaços de conhecimento ou despejar informações na cabeça dos alunos. A verdadeira educação é despertar no aluno um método para aquisição de conhecimento por meio de suas próprias capacidades, proporcionando ao aluno a chave para desvendar a fonte de conhecimentos (MAKIGUCHI, 1980, p. 68).

A Educação *Soka* constitui a base para um sistema escolar abrangente e está sendo aplicada nas escolas em vários outros países, incluindo Brasil (fundada em junho de 2001), Índia, China, Hong Kong (setembro de 1992), Malásia e Coreia do Sul.



Imagem 3 – Josei Toda e Tsunesaburo Makiguchi (Discípulo e Mestre)

Nos Estados Unidos, em 1989, é publicada por Dayle M. Bethel (1923) a versão em inglês e em formato resumido de *Soka Kyoikugaku Taikei*, resultado de sua pesquisa acadêmica, *Education for Creative Living: ideas and proposals of Tsunesaburo Makiguchi*. Aqui no Brasil tem sua publicação em língua portuguesa em 1994 como Educação para uma Vida Criativa: ideias e propostas de Tsunesaburo Makiguchi. Vale observar que o professor Bethel foi motivado a estudar a filosofia de Makiguchi devido às suas implicações extremamente valiosas para a efetivação dos Direitos Humanos e da Paz Mundial.

No Brasil em 2013, Rita Ribeiro Voss, autoridade e defensora dos ideais de Makiguchi, publicou A Pedagogia da Felicidade de Makiguchi, nesta obra é tratada a vida e o pensamento do educador japonês. Apesar de que, conforme apontado pela própria Voss (2013), “aqui no Brasil seja pouco conhecido”, é detentor de vários

reconhecimentos acadêmicos, políticos e até logradouros, e entre estes nomes de instituições educacionais como a Escola Técnica de Saúde Pública Professor Makiguchi, localizada na Zona Leste de São Paulo, cuja mantenedora é a Prefeitura de São Paulo. Assim, apesar disto, ainda conforme Voss (2013, p. 15), “Tsunesaburo Makiguchi (...), educador japonês que desenvolveu uma teoria pedagógica de criação de valores humanos, é um autor praticamente desconhecido do público intelectual e acadêmico no Brasil”. Porém, em outros países, como Coreia do Sul, China, Índia, particularmente nos Estados Unidos da América, Makiguchi tem na atualidade seus pensamentos consagrados. “Nos Estados Unidos, ao contrário do Brasil, onde suas ideias pedagógicas têm pouca divulgação, Makiguchi é considerado um dos grandes educadores de todos os tempos” (VOSS, 2013, p. 16). O motivo disto pode ser explicado nas próprias palavras de Voss (2013) dizendo que “Certamente, o reconhecimento que vem dos Estados Unidos se dá, em parte, porque há uma confluência entre suas ideias e as de John Dewey (1859 – 1952) (...)”.

Outro ponto interessante levantado por Voss (2013, p. 120) é o pioneirismo de Makiguchi em questão a aplicação do cognitivo. Por meio dela hoje sabemos que “Makiguchi foi pioneiro na discussão da cognição, o que requereu o esforço de um desbravador do tema”.

Quanto à importância da educação, Makiguchi (1994, p. 187) levanta algumas questões importantes como “imposição ou autoconhecimento?”, “organizar informações ou despertar interesses?”, “o educador pode sobrecarregar o aluno com informações ou levá-lo à conscientização, transmitir partes estanques de conhecimento ou orientar o processo de aprendizagem?”. Apontando a responsabilidade do educador e seu compromisso com os educandos Voss comenta que

“(...) está nas mãos dos educadores a transmissão de uma ética humanista e de compaixão pelo planeta e pelos seres que nele vivem. A filosofia do valor de Makiguchi, que se confunde com sua própria pedagogia, indica a importância do autoconhecimento para o conhecimento” (VOSS, 2013, pp. 126-127).

Rita Ribeiro (2006, p. 108) nos faz entender que “o sistema de criação de valores é um paradigma de reforma que funciona como guia e orientação para a vida”. Ainda sustenta que o sistema de criação de valores desenvolve “diretriz para uma ética de convivência no mundo imediatamente percebido, a rua, a vizinhança, a comunidade e o planeta, o pertencimento a uma ordem universal, a uma cidadania planetária”.



Imagem 4 – Makiguchi com seus alunos

Conforme é apontado pelo próprio Makiguchi é pertinente sua preocupação com a educação ao dizer que

“(…) a educação atual se distanciou inteiramente dos objetivos mais amplos da vida humana. Se não pusermos fim a esses privilégios especiais, teremos preparado uma armadilha atraente para nossa juventude. A maioria das pessoas não sabe o que deve ser feito a respeito do que está acontecendo, são apenas observadoras passivas das mudanças dos tempos, e se voltam para as escolas, na vaga expectativa de que esses privilégios continuem indefinidamente. Elas estão, inconscientemente, criando um vício de educação” (MAKIGUCHI, 1994, p. 167).

3. A TEORIA ILUMINADORA DE MAKIGUCHI

Como sabemos o movimento intelectual e filosófico “Iluminismo” também é conhecido como “Século das Luzes”. O movimento defendia ideais como liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, governo constitucional e a separação da Igreja do Estado. O período do Iluminismo se deu entre os anos de 1715 e 1789 na França. A ciência e a razão são o que constituem as “luzes”. Razão e ciência que “iluminam”, “que esclarecem os homens, que os conduzem a uma crença otimista em amplas possibilidades” (FILHO, 2002, pág. 191). É o momento de racionalismo, de investigação científica; é o momento do espírito no saber e na experiência. Conforme Kant “Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é

culpado”. “Os enciclopedistas franceses consubstanciam e divulgam as novas ideias. E não nos esqueçamos da Declaração dos Direitos do Homem, em 1789”.

O homem acredita no saber do homem e preocupa-se com mudanças radicais. A busca de uma nova estrutura social traduz-se em “críticas à ordem social vigente implícitas ou explícitas no iluminismo: a negação das desigualdades, a afirmação de que a sociedade é produto do arbítrio e da iniquidade e deve ser racionalmente reformada (FILHO, 2002, pág. 191).

E entre as principais figuras do movimento destaca-se Immanuel Kant (1724 – 1804). Makiguchi inspirou-se e foi fortemente influenciado pela filosofia de Kant “da verdade, do bem e do belo” e discorreu sobre estes princípios aplicando-os à educação criando o seu próprio princípio de criação de valor — do belo, do benefício e do bem. Makiguchi tinha consciência dos problemas sociais e políticos de sua época. Quanto ao progresso Makiguchi via não apenas um processo de transformação econômica, social e política, mas sobretudo um problema moral. Assim como Kant, Makiguchi sintetizou o problema de sua época como um “problema de ação moral”. Para ele o problema tratava-se do que o homem “deve fazer, de como agir em relação a seus semelhantes, de como proceder para obter a felicidade ou alcançar o bem supremo” (CHAUÍ, 1999, pág. 6). “A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem”. Kant também afirmou que “Por meio de uma revolução talvez se possa levar a cabo a queda do despotismo pessoal e da opressão gananciosa ou dominadora, mas nunca uma verdadeira reforma do modo de pensar”.

É nítida a crítica à tendência do sistema tradicionalista do professor Makiguchi quando ele comenta em sua teoria da criação de valor que

“Uma filosofia de vida, que se desenvolveu a partir de necessidades de uma determinada sociedade no passado, pode ter sido apropriada naquele contexto, naquela época. Entretanto, isto não significa que ela seja relevante para nossa sociedade atual. Erramos ao perpetuar muitas ideias defasadas sobre o objetivo da educação e, por isso, enfrentamos problemas sérios na educação contemporânea” (MAKIGUCHI, 1994, p. 37).

Pensamento este faz com que ele seja considerado um defensor da pedagogia progressista.

Outro pensamento a qual Makiguchi teve forte influência foi a Budismo de Nichiren Daishonin que também prega outra forma de pensamento voltado para a “Iluminação”. Makiguchi depois de se aposentar começou a se envolver com o budismo que o despertou ainda mais o interesse em publicar sua teoria pedagógica:

“Os princípios budistas tornaram-se linhas que costurariam suas ideias pedagógicas em torno de um sistema de criação de valores humanos no livro Sistema pedagógico de criação de valores. Os insights, os esboços, os pequenos ensaios e os textos esparsos referentes a 30 anos de experiência docente e às reflexões por eles suscitadas resultaram num método próprio de ensino relacionado à vida diária e à comunidade. A filosofia budista fundamentaria um problema que investigava havia quase dez anos: a discussão sobre “valor” no sistema filosófico clássico do Ocidente” (VOSS, 2013, p. 41).

Para o budismo é compreendido que o conceito “Iluminação” pode ser entendido como “mente”. “A pessoa que compreende a mente pode obter acesso ao caminho da iluminação” (CEND, 2017, p. 408). Uma vez que a “mente” é influenciada pela “ilusão” é considerada como “Escurecimento Fundamental”, estando a “mente” influenciada pela “Iluminação” é considerada “Iluminação Fundamental”. No escrito de Daishonin (CEND, 2017, p. 413) é apresentado que para o budismo existem cinco tipos de “Iluminação” sendo estes também uma referência aos estágios da iluminação:

- a) Manifestar o desejo de atingir a iluminação;
- b) Dominar os desejos mundanos e conduzir a prática de paramita;
- c) Perceber a verdadeira natureza dos fenômenos e alcançar a pureza da mente;
- d) Libertar-se dos desejos mundanos e alcançar pleno conhecimento e
- e) Atingir a iluminação insuperável.

Em resumo, pode-se dizer que Makiguchi acreditava que os problemas da educação estariam focados em seis questões fundamentais, que abrangessem para a atualidade, a Educação em Direitos Humanos: o erro no estabelecimento do objetivo da educação; o fato de não ter a felicidade como propósito final; a incompreensão sobre o potencial criativo inerente ao ser humano; o sistema educacional incorreto, focando na transferência de conhecimentos; a falta de uma ciência sobre a educação e a ausência de uma parceria entre a escola, o lar e a comunidade no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se efetiva as teorias de Tsunesaburo Makiguchi, educador pouco conhecido entre nós? Aproveitando-se das palavras de Chartier (1999, p. 16) é dito que “O essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos”. Ou mesmo, apoderando-se das palavras de Sirinelli (2003, p. 245)

“A história política dos intelectuais passa obrigatoriamente pela pesquisa, longa e ingrata, e pela exegese de textos, e particularmente de textos impressos, primeiro suporte dos fatos de opinião, em cuja gênese, circulação e transmissão os intelectuais desempenham um papel decisivo (...)” (SIRINELLI 2003, p. 245).

Se hoje o pensamento de Makiguchi está difundido em 192 países devem-se as importantes traduções para várias línguas das obras de Daisaku Ikeda, e a estes pesquisadores da teoria de criação de valor aqui citados. Para Burke (2009, p.16) “Em qualquer história de intercâmbio cultural, a tradução entre línguas é obviamente de grande importância”. Assim, é possível também se dizer que sem as traduções do japonês para o inglês, feitas por Bethel, pouco provável, teríamos acesso aos pensamentos de Makiguchi. Conforme ilustra Burke (2009, p. 89) reconhecendo aqueles que bem representaram as traduções para o latim os grandes movimentos intelectuais em épocas passadas “Sem Theodor de Bry, teriam aparecido menos traduções de relatos sobre o Novo Mundo. Sem Samuel de Tournes, o lugar de Genebra na história das publicações científicas teria sido muito menor. Sem Grévio e Burmann, uma série de antiquários italianos não teria sido conhecida no exterior”. Para Eire (2009, p. 96) também “Da mesma maneira, é difícil imaginar o panorama da piedade católica nesse período sem textos devocionais traduzidos”. Interessante comentário de Eire (2009, p. 111) quando diz que “A tradução é a transmissão de cultura, a penetração de fronteiras, a erosão da complacência, a explosão do localismo. Ela envolve tradutores, editores, impressores, distribuidores, viajantes. Envolve, acima de tudo, a comunicação. E no período moderno envolve tecnologia e arte”. O que nos remete também ao pronunciamento de Burke (2009, p. 22) quando diz da importância dos 250 tradutores jesuítas comentando que “a tradução jesuítica foi particularmente importante no centro-leste europeu e em sua região oriental”. Isto nos instiga a pensar no grande interesse ao se traduzir as obras, tanto de Makiguchi quanto de Ikeda, conforme aborda ainda Burke (2009, p. 26) que “a tradução revela com insólita clareza o que uma cultura acha interessante em outra, ou mais exatamente o que grupos de uma cultura (...) acham interessante em outra (...)”.

Em continuidade ao pensamento antes exposto vale citar Pallares-Burke (2009, pp. 169-170) que levanta uma questão pertinente que é “por que traduzir?” – no caso traduzir o jornal diário *Spectator* publicado entre 1711 e 1714 na Europa - e que traz como argumento “(...) que a obra era digna de tradução porque podia ser relevante para

outros leitores além dos originalmente tencionados”, além do mais, como bem apontou Pantin (2009, p. 202) “(...) obra seria uma espécie de bem público (*bonum publicum*), e pertenceria a toda a comunidade dos filósofos e das pessoas letradas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Vida de Nichiren Daishonin / (tradução José Willians Mendes). – São Paulo: Editora Brasil *Seikyo*, 2006.

ATHAYDE, Austregésilo de; IKEDA, Daisaku. Diálogo: direitos humanos no Século XXI; [tradução de Masato Ninomiya]. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. Diálogo: direitos humanos no século 21 / Austregésilo de Athayde e Daisaku Ikeda; tradução de Masato Ninomiya. – 4. ed. – São Paulo: Editora Brasil *Seikyo*, 2018.

BETHEL, Dayle M. The Value Creator: Revolutionary Japanese Educator and Founder of Soka Gakkai. New York: Weather hill, 1973.

BURKE, Peter. HSIA, R. Po-chia (orgs). A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna. Tradução Roger Maioli dos Santos – São Paulo: Editora UNESP, 2009. 291 p.

_____. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. Peter Burke e R. Po-chia Hsia (org.); tradução Roger Maioli dos Santos – São Paulo: editora UNESP, 2009. Páginas 13-46.

_____. Traduções para o latim na Europa Moderna. Peter Burke e R. Po-chia Hsia (org.); tradução Roger Maioli dos Santos – São Paulo: editora UNESP, 2009. Páginas 76-92.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Vida e Obra de Immanuel Kant (Páginas 5 – 18). – São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. [tradução de Mary Del Priori] – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 111 p.

DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

EIRE, Carlos M. N. A piedade católica moderna em tradução. Peter Burke e R. Po-chia Hsia (org.); tradução Roger Maioli dos Santos – São Paulo: editora UNESP, 2009. Páginas 96-113.

IKEDA, Daisaku. A Grande Correnteza para a Paz. (Seleção de orientações de Daisaku Ikeda. Vol. 1. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasil *Seikyo*, 1991).

_____. A Grande Correnteza para a Paz. (Seleção de orientações de Daisaku Ikeda. Vol. 2, 1ª ed. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 1991).

_____. Nova Revolução Humana. Volume 1. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 1994. 227 p.

_____. Nova Revolução Humana. Volume 2. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 1994. 218 p.

_____. Nova Revolução Humana. Volume 3. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 1995. 202 p.

_____. Nova Revolução Humana. Volume 4. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 1995. 215 p.

_____. Nova Revolução Humana. Volume 10. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2011. 246 p.

_____. Nova Revolução Humana. Volume 11. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2011. 263 p.

KIMATA, Rikio. « Le concept d'une éducation se poursuivant tout au long de la vie de Tsunesaburo Makiguchi », in *L'école sans murs, une école de la reliance* (dir. BLONDEAU Nicole, BOY Véronique, POTOLIA Anthipi, Paris, L'Harmattan, Páginas 189-204.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?” (1784). Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.htm>

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. (Carla Bassanezi Pinsky, organizadora) 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

MAKIGUCHI, Tsunesaburo. Makiguchi Tsunesaburo Zensho. Tóquio, Daisanbummeisha, 1984, vol. 8, págs. 3-156.

_____. Educação para uma vida criativa: ideias e propostas de Tsunesaburo Makiguchi. Trad. de Eliane Carpenter. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

PANTIN, Isabelle. O papel das traduções nos intercâmbios científicos europeus nos séculos XVI e XVII. Peter Burke e R. Po-chia Hsia (org.); tradução Roger Maioli dos Santos – São Paulo: editora UNESP, 2009. Páginas 185-202.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. *The Spectator*, ou as metamorfoses do periódico: um estudo em tradução cultura. Peter Burke e R. Po-chia Hsia (orgs); tradução Roger Maioli dos Santos – São Paulo: Editora UNESP, 2009. Páginas 163-181.

ROOSEVELT, Eleanor. *Tomorrow is Now* (O amanhã é agora). Nova York: Harper and Row, 1963, p. 128.

SANTOS, Marcos Roberto dos. Circulação das Ideias Educacionais de Tsunessaburo Makiguti no Brasil: a educação Soka Gakkai e as publicações da Editora Brasil Seikyo. – Guarulhos, 2014. Quantidade de páginas: 168.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. (Direção de René Rémond); tradução Dora Rocha. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231 – 269)

VOSS, Rita Ribeiro. A pedagogia da felicidade de Makiguchi. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Papirus Educação)

Teses

RIBEIRO, Rita de Cássia. Vida, Experiência, Conhecimento: a reforma do sujeito em Tsunessaburo Makiguchi. Tese de Doutorado defendida em 2006 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CCCAPPE.

Mídia Impressa

(14 de dezembro de 2013) “A Educação é o Caminho para um Futuro melhor”. Jornal Brasil *Seikyo* (nº 2.207): Caderno suplemento, página C2. São Paulo: Editora Brasil *Seikyo*.

Fontes das Imagens

1. http://www.bsgi.org.br/estaticos/img/2015/tsunessaburo_makiguchi2.jpg – Acesso em 27 de junho de 2018.
2. <https://apjff.org/data/makiguchi03.jpg> – Acesso em 27 de junho de 2018.
3. <https://apjff.org/data/sensei-poet04.png> – Acesso em 27 de junho de 2018.
4. <https://www.youtube.com/watch?v=71dmQ5hmUAU> – Acesso em 27 de junho de 2018.
5. <https://assets.tmakiguchi.org/assets/images/biography/TM003.jpg> – Acesso em 27 de junho de 2018.

ANEXO

Homenagens feitas à Tsunesaburo Makiguchi pelos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro

30 de março de 1996	Inauguração da Estrada Professor Tsunesaburo Makiguchi em Itapevi (SP)
14 de junho de 1996	Inauguração da Praça Tsunesaburo Makiguchi em Curitiba (PR)
15 de setembro de 1997	Denominação da Rua Tsunesaburo Makiguchi aprovada pela Câmara Municipal de São José dos Campos (SP)
20 de janeiro de 1998	Moção de Aplausos concedida pela Câmara Municipal de Duque de Caxias (RJ)
31 de março de 1998	Moção de Aplausos e Congratulações concedida pela Câmara Municipal de São João de Meriti (RJ)
3 de maio de 1998	Moção de Aplausos e Congratulações concedida pela Câmara Municipal de Nilópolis (RJ)
6 de junho de 1998	Moção de Aplausos e Placa de Honra ao Mérito concedidas pela Câmara Municipal de Campinas (SP)
16 de julho de 1998	Moção de Louvor concedida pela Câmara Legislativa do Distrito Federal, Brasília
10 de outubro de 1998	Moção de Congratulações concedida pela Câmara Municipal de Jaboticabal (SP)
10 de outubro de 1998	Moção de Congratulações concedida pela Câmara Municipal de Monte Alto (SP)
13 de novembro de 1998	Diploma e Medalha Felisberto de Carvalho concedidos pela Câmara Municipal de Niterói (RJ)
24 de novembro de 1998	Denominação da Rua Tsunesaburo Makiguchi pela Câmara Municipal de Guaratinguetá (SP)
22 de abril de 1999	Moção de Congratulações concedida pela Câmara Municipal de Magé (RJ)
1º de julho de 1999	Denominação de Avenida Tsunesaburo Makiguchi aprovada pela Câmara Municipal de Pindamonhangaba (SP)
6 de maio de 2000	Inauguração do Jardim Professor Tsunesaburo Makiguchi em Monte Alto (SP)
20 de setembro de 2000	Título de Cidadão Honorário outorgado pela Câmara Municipal de São João de Meriti (RJ)
14 de outubro de 2000	Inauguração da Praça Professor Makiguchi em Ribeirão Preto (SP)
12 de setembro de 2006	Denominação de Praça Tsunesaburo Makiguchi em Franca (SP)
16 de janeiro de 2008	Denominação da Escola Técnica de Saúde Pública de Cidade Tiradentes, como Escola Técnica de Saúde Pública Professor Tsunesaburo Makiguchi em São Paulo (SP)
Agosto de 2008	Inaugurada a Praça Tsunesaburo Makiguchi em São Bernardo do Campo (SP)
20 de agosto de 2011	Inauguração do Espaço Ecológico Professor Tsunesaburo Makiguchi em Taquaritinga (SP)
	Denominação da Rua Tsunesaburo Makiguchi pela Câmara Municipal de Sorocaba (SP)



**UM ESTUDO DE CASO NO IFB:
FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES
NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

Pedro Henrique Rodrigues de Camargo Dias¹
Jonilto Costa Sousa²

RESUMO

Este artigo identifica e caracteriza os fatores facilitadores e dificultadores ao processo de implementação do planejamento estratégico no Instituto Federal de Brasília, especificamente, no âmbito da eficácia organizacional. Argumenta-se que o planejamento estratégico é utilizado de modo a compreender e resumir as atividades de planejamento, monitoramento e avaliação de desempenho, orçamentação, tomada de decisão, previsão e análise de ambiente, que tem provado ser útil. O estudo de caso, de abordagem qualitativa, foi realizado por meio de pesquisa aplicada de caráter exploratório, instrumentalizado pela técnica documental e entrevistas semiestruturada, bem como análise de conteúdo. Os resultados possibilitaram levantar quatorze categorias sendo: quatro de fatores facilitadores; e dez de fatores dificultadores que se inter-relacionam, interagem em decorrência da natureza dinâmica que envolve o processo de planejamento estratégico. Os fatores facilitadores estimulam as pessoas da organização a pensarem estrategicamente, enquanto os fatores dificultadores limitam, fragilizam ou reduzem o sucesso do plano.

Palavras-chave: Planejamento estratégico; Educação; Eficácia.

ABSTRACT

This article identifies and characterizes the factors that facilitate and hinder the process of implementing strategic planning at the Federal Institute of Brasilia, specifically in the context of organizational effectiveness. It is argued that strategic planning is used to understand and summarize the activities of planning, monitoring and performance evaluation, budgeting, decision making, forecasting and environmental analysis, which have proven to be useful. The case study, with a qualitative approach, was conducted through exploratory applied research, instrumentalized by documentary technique and semi-structured interviews, as well as content analysis. The results allowed to raise fourteen categories being: four of facilitating factors; and ten interrelating hindering factors interact because of the dynamic nature that surrounds the strategic planning process. Enabling factors encourage people in the organization to think strategically, while enabling factors limit, weaken, or reduce the success of the plan.

KEYWORDS: Strategic planning; Education; Efficiency.

¹ Mestre em Gestão Pública - UnB. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública FUP - UnB. Contato: pedrohcamargo@hotmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6025-1758>

² Doutor em Administração - UnB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Contato: jonilto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8656-2124>

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino encontram-se num ambiente e condições que sofrem a influência de fatores internos e externos à organização (MARCELINO, 2002). Mudanças rápidas e descontínuas têm exigido cada vez mais dos administradores e gestores públicos habilidades e competências de modo que, as decisões e ações presentes e futuras respondam às questões almejadas pela sociedade por meio de instrumentos e técnicas administrativas disponíveis e atuais.

Para isso, o processo de planejamento estratégico em Instituições de Ensino Superior - IES –, posiciona-se como um catalisador do pensamento estratégico que oportuniza não só uma visão ampla da organização, como também é ferramental adequado de forma a conduzir a ação do gestor para o alcance de estratégias, objetivos e recursos a serem comprometidos e, com isso, além de integrar os setores acadêmico e administrativo melhora a qualidade do ensino (MEYER JR., 2005).

Conforme observa Matias-Pereira (2012), na implementação do planejamento estratégico no setor público, vão depender de condições e formas para sua concretização, tais como: a forma de envolvimento e interação entre atores, em especial do processo de sensibilização, mobilização, formas de discussão e debate para o enfrentamento de problemas organizacionais; nível de competência do grupo técnico que dirige o planejamento, assim como, capacidade de percepção de condições que sustentam as ações planejadas; por fim, vontade política.

A eficácia, em organizações educacionais, é percebida pela comunidade acadêmica como instrumento técnico e racional de controle de gestão por parte do poder público que, por vezes, não retrata a realidade acadêmica, aponta Fernandes (2008). Paralelamente, segundo os argumentos de Meyer Jr. e Lopes (2015), o dificultador consiste em definir o conceito de eficácia, critérios e como medir os resultados em instituições acadêmicas, constituindo um trabalho em andamento pelos profissionais que estudam a administração educacional, visto que, possuem características, dinâmica e complexidade que diferenciam das demais organizações.

Para Segenreich (2005), vários autores no Brasil e exterior, têm discutido e debatido como avaliar e criar medidas de resultados. Diferentes concepções de avaliação expressam a dialética tanto que se voltam aos aspectos de tendência meritocracia, de regulação e controle, atribuída ao Estado, quanto uma concepção de avaliação institucional voltada para a transformação acadêmica-crítica defendida por representantes da comunidade acadêmica.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo identificar e caracterizar os fatores facilitadores e dificultadores na implementação do planejamento estratégico em uma instituição federal de ensino, para o alcance da eficácia organizacional, observando as inter-relações, interações e dinâmica entre os fatores no contexto da organização.

Porquanto, implementar o planejamento estratégico de forma eficiente e eficaz é um esforço imprescindível para o alcance de resultados institucionais e índice de responsividade das ações educacionais. Assim, faz-se necessário utilizar melhores e atuais práticas de gestão, tal como afirma Meyer Jr. (2005) que gerir e planejar em IES para o administrador educacional é um desafio, visto que, constitui uma organização complexa, paradoxal e conflitiva.

Além dessa introdução, este artigo empírico está dividido em três partes relevantes. A primeira parte cuida de uma breve revisão da literatura do planejamento estratégico quanto suas origens, adaptação e complexidades do setor público educacional. A segunda parte esclarece os procedimentos metodológicos utilizado no presente estudo. No terceiro momento, apresenta a análise e discussão das categorias identificadas e caracterizadas, bem como sua dinâmica. Por fim, segue as considerações finais da pesquisa.

1. Teoria e origens do Planejamento Estratégico nas Organizações

O planejamento estratégico é a ferramenta pela qual organizações dos mais diversos setores entregam valor aos seus clientes e pode ser entendido como: um processo em parte formal, racional, deliberado que são tomadas as decisões presentes de modo a alcançar resultados futuros, por meio de metas e indicadores, analisando o ambiente, contexto político e atores envolvidos, e em outra parte, envolvem os processos criativos, de inovação e intuição, sendo Igor Ansoff é o principal proponente

O planejamento estratégico comumente é utilizado com um instrumento de controle estratégico que, por vezes, é confundido com uma simples programação da estratégica (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998), implementado por meio de técnicas, programas e planos.

Para Bilhim (1995), a origem do planejamento estratégico se inicia 1962 com a publicação de um artigo científico de Gilmore e Brandenburg na Harvard Business Review numa tentativa de se formalizar e operacionalizar a estratégia, seguido por vários. Para Ansoff (1997), o termo foi idealizado nos anos de 1960, perto de dez anos

depois da criação do planejamento de longo prazo. Deve-se frisar, antes de tudo, que a sua criação foi uma resposta à saturação e declínio das grandes organizações da época. Embora também, ficou evidente para os administradores, naquele momento, que planejar o futuro das instituições somente por meio de extrapolação de tendências passadas como se observa no planejamento de longo prazo, era um erro.

O problema se torna grave quando o planejamento estratégico é aplicado para exercer controle sobre pessoas e resultados, por meio de metas ou um conjunto de intenções em etapas formalizadas, para que sejam implementados de forma quase automática, constituindo um estilo calculista de gestão que desencoraja a intuição e criatividade, aponta Mintzberg (1994).

Entretanto, para gerenciar as estratégias da organização, o planejamento estratégico posiciona-se com ferramental adequado (MATIAS-PEREIRA, 2012) de forma a estruturar e ordenar as ideias dos atores envolvidos, orientando o caminho a ser seguido e define as ações e atividades a serem executadas com vistas a alcançar os objetivos da organização.

Para Boisot (1995) o planejamento estratégico eficaz é um predicado da habilidade das organizações de responder em uma taxa proporcional as mudanças ambientais, considerando a necessidade urgente de compreender as complexidades que as envolve e superar o típico modelo burocrático.

Para além disso, no momento atual, ao se estudar o ambiente organizacional voltando ao planejamento estratégico, revela-se o pensamento estratégico como responsáveis pelo desenvolvimento da organização (MORESCO; MARCHIORI; GOUVEA, 2014). Desse modo, o pensamento estratégico pode ser entendido como a evolução natural do planejamento estratégico que incorpora e implementa a inovação à rotina, processos e cultura organizacional, afirmam (SOUSA; DIAS 2017, ROBINSON, 2012; PISAPIA; ROBINSON 2010).

3. Adaptação de ferramentais de Planejamento Estratégico em ambiente do setor público educacional

A literatura que versa sobre a Administração Pública – AP – é escassa quando se trata de planejamento, e a carência ainda mais acentuada quando aborda o tema planejamento estratégico ou de longo prazo. O planejamento governamental

formalmente é uma visão recente, haja vista que no setor público a dinâmica, complexidade e condicionante não obedecem a lógica de mercado, na medida em que são realizadas tentativas de se adaptar ou realizar simples transposições de modelos e técnicas do setor privado para o público, afirmam Paludo e Procopiuck (2011).

Dentro dessa visão, as organizações públicas não desenvolvem grandes preocupações perante às ameaças e oportunidades. Analogamente, as IFES, por isso, apresentam dificuldades de operacionalizar e estabelecer suas metas e objetivos, como também dar respostas rápidas às mudanças ambientais. Enquanto que, as instituições privadas reconhecem a necessidade de estabelecer sua missão, papel e objetivos (CUNHA, 1995).

Matias-Pereira (2012) contribui com expressividade para compreensão do planejamento estratégico voltada para o setor público. Menciona que a gestão governamental tem papel fundamental no desenvolvimento de novas capacidades e competências para garantir maior efetividade de suas ações. Argumenta também que as organizações públicas não podem ser regidas por improvisos e pressões de atores sociais ou mudanças conjunturais. O Estado deve buscar no médio e longo prazo, definir rumos sustentáveis para atender anseios coletivos gerando sinergias.

A definição do modelo adequado de planejamento estratégico para uma organização integrante da AP é necessariamente contingencial e depende do ambiente, da natureza da atividade e da tecnologia, de objetivos, estratégias institucionais e pessoal envolvido. Assim, o modelo ideal vai depender da situação, cultura e competência das equipes (MARCELINO, 2002).

A eficácia organizacional, a partir do planejamento estratégico, só pode realmente ser considerada se focar tanto em medidas quantitativas e qualitativas inerentes ao senso de valores, propósitos, significados e visão da organização, ressalta Fairholm (2009). Tal reconhecimento de diferentes perspectivas é essencial para gestores governamentais que tem que lidar com o gerenciamento de recursos humanos e prestação de serviços. É essencial também para os administradores públicos reconheçam na sua profissão, como um modo estratégico para construção do bem comum à comunidade local, ressalta Denhardt (2004).

4. A complexidade do Planejamento Estratégico em instituições públicas de ensino superior

A literatura acadêmica ainda não reconheceu uma fórmula padrão de como implementar o planejamento estratégico em instituições públicas de ensino superior. Qualquer modelo, abordagem ou técnica que seja, a ser utilizada, exige competência de gestores educacionais com domínio de habilidades técnicas racionais e políticas na satisfação de interesses dos indivíduos e grupos, afirmam Meyer Jr. e Meyer (2006).

De acordo com Rizzatti (2011), o planejamento estratégico pode ser desmembrado por diversas fases ou etapas: na fase inicial, parte para o processo de elaboração ou formulação; em seguida, implementação; e, por fim, monitoramento, avaliação e controle. Não são estruturas fixas, mas, sim, *modus operandi* de forma a realizar um planejamento eficiente e eficaz.

São requisitados das Instituições de Ensino Superior – IES –, mais eficiência e qualidade na prestação de serviços educacionais, de forma responderem aos desafios, os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais. Trata-se de indagações “por parte da sociedade e do governo acerca de seus reais objetivos, da rigidez da sua estrutura burocrática, da ineficiência no uso dos recursos e da pouca pertinência social dos serviços prestados” (MARRA; MELO, 2005, p.10).

Para Rebelo (2004) as IES são organizações que merecem um estudo singular por apresentar características distintas das demais organizações do setor privado, visto que os processos de tomadas de decisão, por exemplo, costumeiramente são centrados no chefe executivo, podendo ou não delegar a responsabilidade e autoridade. Em Instituição Federal Ensino - IFE - a responsabilidade final é difusa, envolve diversos atores no processo de planejamento: reitor; conselhos; sindicatos; representantes de alunos; técnicos e docentes; bem como assessores, governos, sociedade e outras entidades externas.

Por conseguinte, após pesquisa empírica realizada apresentou-se que na organização acadêmica, pelo método qualitativo e entrevistas individuais aos professores que ocupavam cargo de gestão por meio da modalidade estudo de caso, os gestores não atuavam de forma planejada, e com isso, imperava-se uma administração baseada no imediatismo e improvisado, que provocava uma sensação de “apagar incêndios” (MARRA; MELO, 2005).

Outro ponto que compromete a ação planejada e alcance de objetivos estão relacionadas à tipicidade da gestão universitária, que aborda questões sobre cargo

colegiado, burocracia, fatores políticos, jogo de poder, falta de formação administrativa, administração por pares, caráter transitório do cargo e a própria cultura da universidade pública, colaborando com o aspecto contraditório e os conflitos inerentes à função gerencial, destacam Mizael *et al.* (2013).

A efetivação do planejamento estratégico na universidade é percebida pela falta de clareza sobre a missão, objetivos e metas da organização, e, acrescenta Araújo (1996, p. 81):

O planejamento é dissociado da gestão, ou seja, não é visto como um elemento importante na ação administrativa e política dos gestores da instituição; falta credibilidade no instrumento de planejamento para a solução dos problemas organizacionais; não há envolvimento da atividade acadêmica na atividade de planejamento; as instâncias colegiadas não são estimuladas a pensar estrategicamente, estimula-se, ao contrário, a gerência do dia a dia.

Conforme os estudos de Araújo (1996), o fato de universidades serem instituições voltadas à produção, promoção e difusão do conhecimento, comporta um padrão típico de organização e atividades, tal como observado por Falqueto (2012) que evidencia a complexidade na declaração do seu produto final, que, além de produzir conhecimento agregado, esse é pré-requisito, meio e fim, simultaneamente, em organizações acadêmicas.

Por sua vez, Estrada (2000) sinaliza que no âmbito da gestão universitária, os docentes apresentam tendência de não valorizar as questões administrativas da organização, gerando com isso, por vezes, conflitos internos. Desse modo, Rebelo (2004) percebe o quanto é difícil gerir os processos em organizações universitárias por comportarem visões múltiplas e até mesmo adversas, em alguns aspectos. A própria concepção dessas instituições, traz em seu bojo múltiplas concepções, transformando-as no que se configura numa espécie de caleidoscópio organizacional.

Por outro lado (OTANI; HELOU; MICHELS, 2011) apontam a dificuldade de elaborar o PDI, que apresenta intenções estratégicas e orienta o desenvolvimento dos IFES, alinhado ao plano estratégico. A discussão reside em como estruturar e sistematizar esses instrumentos de forma integrada, complementar ou dissociadas. Neste contexto, observam Sousa e Dias (2017) a necessidade das organizações em desenvolver o pensamento estratégico.

5. Percurso metodológico

O *locus* da pesquisa é Instituto Federal de Brasília e seus respectivos *campi*. O Instituto é uma organização voltada para o ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional e tecnológica, desde a educação básica ao superior, e também dedica-se à formação de professores para a rede pública de educação básica que assumem valor estratégico no desenvolvimento nacional, visando atender aos mais diferenciados públicos nas modalidades presencial, semipresencial e à distância, que atuam como importantes centros de referência para os sistemas estaduais, municipais e privados de educação.

Trata-se de um estudo de caso, uma vez que se busca um entendimento detalhado acerca de processos de gestão e organizacionais em relação a percepção dos servidores e gestores da alta administração. Este artigo é originado de produto de dissertação de curso de pós-graduação em nível de mestrado.

O pesquisador qualitativo reflete, sistematicamente, sobre o que observa e é sensível à sua biografia pessoal e o modo que vê o mundo. “Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses ou (refletividade) são típicas da pesquisa qualitativa atualmente”, afirma Creswell (2007, p.186). Quanto à natureza do estudo, é uma pesquisa aplicada de forma a responder a um problema atual e concreto. Além disso, em relação aos objetivos é exploratório ao passo que há pouco estudo e informação sobre o tema no âmbito do Instituto Federal de Brasília - IFB.

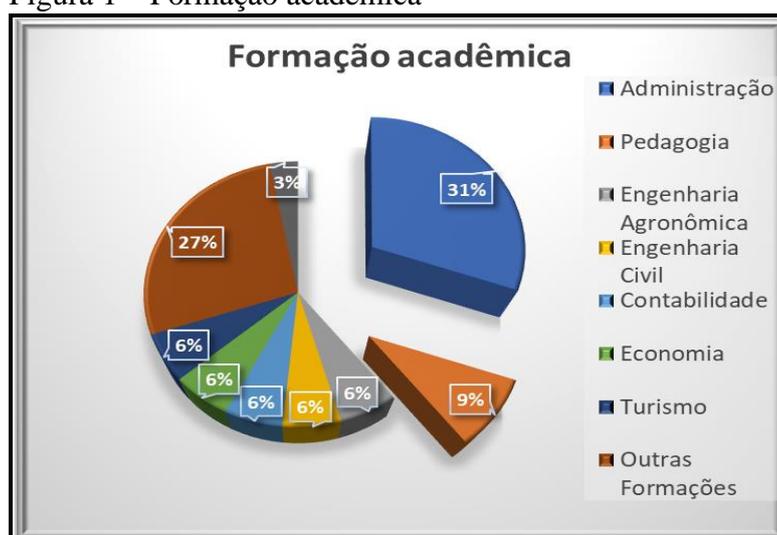
O estudo apoia-se nas técnicas de pesquisa bibliográfica quanto aos meios, de forma a construir um embasamento teórico, e, quanto aos fins, na técnica documental aliada à entrevista individual semiestruturada como procedimento de levantamento e coleta de dados, por conseguinte, para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

A técnica documental corresponde a uma fonte de coleta de dados por meio de documentos escritos ou não, internos e externos à organização (CRESWELL, 2005). Dessa forma, foram levantados e coletados por meio da internet, intranet, sistemas informatizados, dispositivos de armazenagem de dados em rede, armário de guarda de documentos, arquivo correntes e permanentes, tais como: leis, resoluções, portarias, organogramas, fluxogramas, PDIs, planejamento anuais, ofícios, relatórios de gestão, atas de reunião.

A entrevista representa um instrumento básico de coletas de dados, segundo Lüdke e André (1986). Optou-se por realizar entrevista semiestruturada, face a face, a partir de um roteiro pré-definido, testado e aprovado. Após seleção dos participantes, foi realizado agendamento por e-mail, informando o tema da pesquisa, encaminhando carta de apresentação do aluno como autorização do órgão para realização da pesquisa.

Desse modo, foram selecionados para as entrevistas individuais o Reitor, Pró-Reitores, Diretores Gerais e Diretores de Administração e Planejamento de dez *campi*. Posteriormente, foram convidados dois setores: a Diretoria de Administração e Diretoria de Orçamento, ambas na Reitoria, a partir da percepção da fala de entrevistados e observação *in loco*. Desse total, 48,5% dos respondentes ingressaram no IF ao cargo de professor e 51,5% de técnicos administrativos distribuídos em classes C, D e E, nas seguintes formações.

Figura 1 – Formação acadêmica



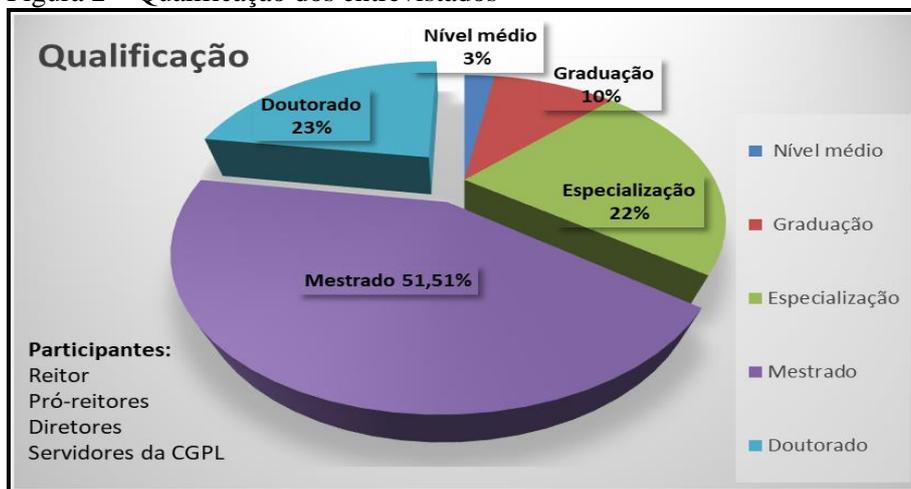
Fonte: Própria autoria da pesquisa.

Quanto à formação dos participantes por área acadêmica, observa-se que entre os entrevistados, predominam profissionais com formação nas áreas de administração e pedagogia, seguidos pelos cursos no campo da Engenharia, Ciências Contábeis e Econômicas. Além disso, no campo “outras formações” predomina áreas voltadas para as licenciaturas, tais como: Física, Química, Biologia, Filosofia, História, Geografia e Superior Completo.

Dentre os dados na Figura 2, quanto ao grau de instrução dos participantes, dois pontos chamam atenção: baixo número de gestores e servidores apresentam somente o

nível de graduação e mais de 50% dos entrevistados são pelo menos mestres. Além disso, perto de 25% dos entrevistados são doutores.

Figura 2 – Qualificação dos entrevistados



Fonte: Própria autoria da pesquisa.

No total, foram realizadas trinta e três entrevistas, aplicadas no contexto de cada participante, e percorreu um período de duração de cinco meses. A aplicação do roteiro de entrevista permitiu produzir dados primários no sentido de identificar e caracterizar o processo de implementação do Planejamento Estratégico a partir da percepção dos atores envolvidos que se apoiou na evidenciação de questões voltadas ao objeto da pesquisa, a partir de perguntas abertas. Adicionalmente, as conversas foram gravadas, após autorização, por equipamento próprio. As entrevistas transcritas se mostraram material de suma importância para posterior análise de conteúdo.

Em média, cada entrevista durou cerca de trinta minutos. Como extremos, teve entrevista que percorreu uma hora e vinte e três minutos, ao passo que a de menor duração onze minutos. Ao final da coleta de dados, por meio de entrevistas, o pesquisador contava com cerca de dezessete horas de gravações em áudio para posterior transcrição.

Quanto à análise de dados optou-se pela análise de conteúdo do material obtido por meio de entrevista, documentos, apoiando-se na literatura, seguindo o protocolo de Franco, influenciado pelos estudos de Bardin (2006), uma vez que a técnica é utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e simbólicos que possibilitam uma conexão com outras técnicas de pesquisa, sendo assim, um “manual didático e prático para pesquisadores em educação”, afirma Franco (2003, p.10), que possibilitou a construção de categorias.

O processo de construção e classificação de categorias observou a semântica, as semelhanças e diferenças entre enunciados, produzindo comparações, descrições e interpretações de forma a produzir inferências, subsidiado pela literatura pertinente. Para isso, foram selecionados os dados tanto documentais e verbalização para criação de categorias e realizado comparação ente si, bem como discussões sobre os dados e informações a partir da exegese dos textos.

As categorias foram construídas, *a posteriori*, a partir das falas e enunciados dos respondentes e seu agrupamento observou o valor semântico convergente e divergente das verbalizações, em seguida, interpretadas à luz da teoria. A construção de categorias é ponto crucial da análise de conteúdo, na medida em que não existem procedimentos-padrão para todos os casos e nem é aconselhável passos apressados e rígidos, sendo assim, o pesquisador segue seu próprio percurso fundamentado em seu conhecimento e guiado pela sua competência, ressalta Franco (2003), e certo grau de intuição, criatividade e imaginação (BARDIN, 2006).

6. Discussão e Resultados

O planejamento estratégico, aplicado em instituições acadêmicas, compreende-se como ferramenta particular de planejamento e gestão, uma vez que possuem características específicas que não podem perder de vista ação cooperada e participação direta da comunidade acadêmica em diferentes etapas; possui singularidades no processo de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento de forma a atender uma diversidade de expectativas e anseios de natureza qualitativa e dinâmica.

As categorias identificadas e caracterizadas neste estudo, conforme Quadro 01-Síntese da Categorias, correspondem ao processo de implementação do planejamento estratégico do IFB, para o alcance da eficácia organizacional. Desse modo, as categorias facilitadoras e dificultadoras vinculam-se o contexto particular do Instituto, a metodologia aplicada e seleção participantes observando sua natureza pública educacional, limitações, especificidades e possibilidades.

A análise dos dados, análise de conteúdo, a partir das entrevistas, documentos, apoiando-se na literatura, possibilitou a formação de quadros de modo a realizar as inferências, conforme sistematizado no Apêndice “A”.

7. Fatores facilitadores

Os fatores facilitadores possibilitam a organização a implementar a mudança organizacional, de modo a enfrentar as contingências que afetam a sua dinâmica, direcionando esforço para o alcance da missão e objetivos institucionais. Planejar estrategicamente altera e provoca impactos na cultura da organização, nas relações entre as pessoas e poder e contribui para uma ação mais efetiva dos processos de gestão e de tomada de decisão.

Dessa forma, são apresentadas quatro categorias facilitadoras ao planejamento estratégico do IFB.

- **Mobilização de Pessoas**

Mobilização de pessoas ao processo de implementação do planejamento são realizados por meio de sensibilização, participação, envolvimento, conscientização e comprometimento da comunidade acadêmica, que constituem premissa básica para o alcance de metas (eficácia) e posicionamento mais assertivo (eficiente) que resulta na concretização e realização da missão institucional. Construção de ambiente propício para discutir, ouvir e debater, não restringindo ninguém, de forma que diversos segmentos possam engajar-se.

- **Percepção acerca do planejamento**

A percepção acerca do planejamento no setor público constitui-se um dever do gestor público, possibilita a integração de servidores e setores na participação do processo, de modo que se comprometam com o atingimento de metas previamente estabelecidas. Em algum momento todos devem se envolver no planejamento, visto que melhora o fluxo das operações e evita o retrabalho, caracterizando-se uma estratégia institucional que sensibiliza e capacita pessoas para produzir uma compreensão e visão do planejamento.

- **Apoio da equipe técnica de planejamento**

Ações desenvolvidas pela equipe técnica no planejamento para elaboração, implementação e acompanhamento de ações de sensibilização, qualificação e aperfeiçoamento dos atores no processo de planejamento são percebidas como fundamental para eficácia organizacional, que permite estimular o pensamento

estratégico e caracteriza-se como responsabilidade de linha, realizando rotinas formais e hierárquicas, bem como na função de *staff* tanto no suporte técnico e assessoramento, quanto na orientação, instrução e sugestões de proposições.

- **SGI: ferramenta de otimização de resultado**

O Sistema de Gestão Integrado é um software que se constitui num Sistema de Informações Gerencial, apresenta-se como um facilitador para implementação do planejamento estratégico tanto na execução, acompanhamentos das ações, quanto no monitoramento dos resultados, por meio da automação a atualização de metas. Possibilita integrar pessoas, processos e sistemas ao planejamento e estratégia, apoia a tomada de decisão com informações tempestivas que favorecem o desempenho organizacional.

Fatores dificultadores

Os fatores dificultadores ao processo de implementação do planejamento estratégico possibilitam compreender como é dinâmico e complexo o planejamento em Instituição Federal de Ensino, e que diversos elementos podem prejudicar o alcance dos resultados. Identificar e entender que esses obstáculos ou barreiras existem é um primeiro passo de forma a superar situações-problemas vinculados a este processo.

Organizações do setor educacional, no âmbito público, percebem que a maximização dos resultados é uma questão essencial para a própria continuidade da instituição devido às mudanças rápidas e descontínuas, de modo em dar uma resposta à sociedade quanto a aplicação dos impostos. Portanto, desenvolver e capacitar gestores capazes de implementar soluções às dificuldades é fundamental. Assim, são identificados e caracterizados dez dificultadores ao processo.

- **Cultura da falta de planejamento**

A cultura da falta de planejamento é caracterizada por comportamento, hábitos comuns, costumes, ritos e pensamentos compartilhados de forma a posicionar-se frente às situações e demandas imperando repetidas e constantes improvisações, presente sensação de “apagar fogo”, postura reativa aos problemas, prevalecendo o imediatismo que estimula a cultura da realização da tarefa e gerência do dia a dia, com isso, promove maior incidência ao erro, gargalos, retrabalhos, desperdícios, aumento de custos e não atingimentos de prazos, além de estresse e conflitos internos não saudáveis.

- **Obstáculos ao planejamento**

Os obstáculos ao planejamento são identificados por meio do limitado conhecimento dos benefícios que a ferramenta proporciona e sua importância ao processo; desinteresse por parte das pessoas em envolver-se ao processo; perda da credibilidade e público; dificuldades de entendimento da linguagem e concepção do planejamento. É percebida sua utilização como mecanismo de mera burocracia, rito ou protocolo; falta de tempo para pensar e planejar.

- **Limitações de recursos orçamentários, de pessoal e infraestrutura**

Dificultadores a implementação do planejamento estratégico é caracterizada pela limitada integração entre os processos de planejamento e orçamento, bem como o contingenciamento e demora na liberação de recursos orçamentário e financeiro. Não só quantidade reduzida de pessoal frente a demandas e carência de servidor capacitado em áreas específicas têm prejudicado o alcance de metas e resultados, mas também questões relacionadas a infraestrutura como espaço físico inadequado restringe a expansão da oferta de serviços educacionais.

- **Reduzido engajamento da comunidade acadêmica**

Servidor quando não se sente parte integrante do processo, apresenta dificuldade para envolver-se e comprometer-se no planejamento estratégico da organização. Nota-se que, em parte, este engajamento depende do próprio profissional. Além do reduzido apoio de gestores e alta direção ao planejamento, pessoas e grupos desacreditam que o planejamento em algum momento será implementado.

- **Rotatividade de pessoal em cargos e funções**

A rotatividade de pessoal no cargo consiste na relação de entradas e saída de servidores, precipuamente para assumir cargos e funções mais vantajosos em outros órgãos da administração pública. Quando a estrutura remuneratória de cargos e funções não acompanha o mercado de trabalho, promove uma disparidade entre os valores dos salários, benefícios e vantagens entre os planos carreiras no âmbito dos três poderes. Enquanto a rotatividade em função de confiança, o servidor não é atraído a ingressar e permanecer devido aos valores retribuídos. A movimentação desses

servidores quebra o fluxo de atividade e estimula a descontinuidade administrativa que dificulta o alcance de metas e resultados.

- **Barreiras na operacionalização do SGI**

O Sistema de Gerenciamento Integrado é uma ferramenta de Sistema de Informação Gerencial, que constituiu um dificultador para implementação do planejamento estratégico: parte das pessoas não apresentam aceitabilidade em operacionalizar o sistema; o software é baseado em projetos; permite inserção de dados a qualquer tempo; é desvinculado do orçamento e do processo em si; limitado para o acompanhar, monitorar e controlar de atividades finalísticas de ensino, pesquisa e extensão.

- **Arena política**

A educação é um campo de disputa que envolve atores e grupos por meio de conjunto de conflitos e satisfação de interesses individuais em detrimento aos institucionais. Pessoas e grupos insatisfeitos e desconfiantes com o processo de planejamento posicionam-se de forma contrária ao plano e não se comprometem com deveriam aos objetivos organizacionais.

- **Fragilidades na elaboração, acompanhamento e execução de metas e ações**

Caracteriza-se como dificultador ao planejamento ao passo que elaborar, acompanhar e executar metas em organizações acadêmicas, as pessoas são desencorajadas a alcançá-las, posto que não são elaboradas de forma clara, concisa e mensuráveis. O que prejudica o alcance dos resultados organizacionais são metas e ações inatingíveis ou inexecutáveis, ou por outro lado, que facilmente seriam atingidas com reduzido esforço. Desta forma, são construídas a partir da percepção de cada um, e não tecnicamente.

- **Adaptação de indicadores para educação**

Caracteriza-se como um desafio a construção de indicadores em educação pois exigem parâmetros específicos na sua elaboração, de forma a conciliar a medição, aferição e resultado, uma vez que questões políticas influenciam na sua definição; são estabelecidos indicadores inatingíveis; dificuldades de automatizar o processo de coleta de dados e indisponibilização de dados em tempo real; definidos indicadores que não são

compreendidos pela comunidade acadêmica. Além disso, outra dificuldade consiste em mensurar um elevado número de indicadores ao mesmo tempo (presentes no PDI, celebrado no Termo de Acordo de Metas e estabelecidos pelo Tribunal de Contas da União), obter dados confiáveis e consolidados, bem como construí-los de forma que possibilitem verificar tanto a dimensão econômica, mas também a dimensão da eficácia pedagógica e da efetividade social.

- **Rearranjo do planejamento educacional**

O dificultador do planejamento em educação caracteriza-se em como medir e mensurar o desempenho organizacional, tanto por critérios qualitativos e quantitativos, visto que prevalece um arranjo de que a instituição tem que funcionar como uma empresa, à luz dos interesses apenas imediatos de curto prazo. As características *sui generis* do planejamento em organizações educacionais não podem perder de vista a ação cooperada, tampouco serem implementados a partir de modelos e ferramentas de eficácia e efetividade do setor empresarial que privilegie a eficiência econômica, em detrimento de valores que permeiam a realidade acadêmica, de forma a não abandonar sua essência e missão.

Constatou-se, após a identificação e caracterização dos fatores facilitadores e dificultadores, que as categorias interagem, de forma dinâmica, e, não linearmente, se inter-relacionam. Assim, esses elementos recebem influências e são influenciados no processo de planejamento estratégico que impulsionam os indicadores de eficiência, eficácia e efetividade.

A interação entre os fatores ocorre ao longo do processo do planejamento estratégico. Vale ressaltar, entre as categorias facilitadoras, o papel catalisador desempenhado pela “equipe técnica de planejamento”, tanto no apoio, organização, treinamento e capacitação, como também, no assessoramento, suporte e aconselhamento que se mostram fundamentais ao processo de forma a “mobilizar pessoas” e formar uma positiva “percepção acerca do planejamento” como algo importante e necessário.

Entretanto, a cultura da organização pode favorecer ou dificultar a execução do planejamento. Além disso, os fatores dificultadores se interligam entre si, visto que, a “cultura da falta de planejamento” interage com as categorias “obstáculos ao planejamento”, “reduzido engajamento da comunidade acadêmica” e “fragilidades na

elaboração, acompanhamento e execução de metas e ações”, concomitantemente. Essa dinâmica potencializa os problemas e reduzem a efetividade do plano.

Dessa forma, a “cultura da falta de planejamento” evidencia que as crenças, hábitos e costumes compartilhados, resistem aos fatores facilitadores quanto à execução do processo do planejamento; enquanto que o “reduzido engajamento da comunidade acadêmica” aponta a dificuldade de envolver os atores, que são pontos imprescindíveis para eficiência, eficácia, efetividade ao planejamento em uma Instituição Federal de Ensino. O planejamento estratégico não se sustenta somente por uma compreensão de sua importância da “percepção acerca do planejamento”.

Apesar de os atores envolvidos no processo dispor de uma “percepção acerca do planejamento” como algo importante e necessário, essa é limitada pela “cultura da falta de planejamento”. Gestores e líderes têm papel imprescindível nesta dinâmica de impulsionar a mudança organizacional com o propósito de influenciar e fomentar atitudes, crenças e costumes de forma a desconstruir a cultura da tarefa, gerência do dia a dia, imediatismo, improvisação e sensação de “apagar incêndio”.

A categoria “fragilidades na elaboração, acompanhamento e execução de metas e ações”, “adaptação de indicadores para educação” e o “rearranjo do planejamento educacional”, configuram-se como interdependentes e sequenciais entre si.

Os indicadores de eficiência econômica, eficácia pedagógica e efetividade social no planejamento educacional exigem parâmetros próprios de elaboração, medição e aferição, o que diferenciam de organizações não acadêmicas, de forma avaliar não só a formação humana, de modo que os discentes possam ser capazes de pensar criticamente, como também de analisar os problemas da sociedade, procurar soluções e aceitar responsabilidades sociais.

Quanto aos instrumentos e formas de participação, evidenciado nos fatores facilitadores, quando esses são aplicados de forma ineficiente converter-se de facilitador em dificultador ao processo, conforme apontado nas categorias “SGI: ferramenta de otimização de resultado” e “barreiras na operacionalização do SGI”, tal como na “mobilização de pessoas” e “reduzido engajamento da comunidade acadêmica”, e, por conseguinte, na “percepção acerca do planejamento” e “obstáculos ao planejamento”.

A “mobilização de pessoas” é uma peça-chave para implementação do planejamento estratégico, além de essencial é premissa básica para o alcance de metas, sobretudo na etapa de elaboração do planejamento estratégico, uma vez que se caracteriza como momento oportuno de se avaliar o “reduzido engajamento da

comunidade acadêmica”, de modo, inclusive, a corrigir erros e realizar ajustes relevantes sem impactar os resultados.

A categoria “rearranjo do planejamento educacional” ressalta a necessidade de articulação do ambiente para reflexão e discussão mais ampla sobre abordagem metodológica com seu ferramental, instrumento e resultados esperados adequada à Instituição, sendo que, seu produto é um modelo ajustado à natureza, dinâmica e complexidade que envolvem as organizações acadêmicas. Essa estruturação exige uma forma própria de pensar o planejamento estratégico educacional, a partir de um ambiente propício ao aprendizado e mudança organizacional que tem a finalidade de reduzir impactos dos fatores dificultadores e instituir indicadores de eficiência econômica, eficácia pedagógica e efetividade social.

Os dificultadores “limitações de recursos orçamentários, de pessoal e infraestrutura”; “rotatividade de pessoal em cargos e funções”; e, “arena política”, encontram-se relacionados ao ambiente externo e nível estratégico à organização, como consequência, vinculam-se com a alta administração. O papel desempenhado pela cúpula da organização interage e facilita o trabalho da “equipe técnica de planejamento”, além de afetar positivamente os resultados institucionais e dá credibilidade ao processo.

O Instituto Federal de Brasília está situado em um ambiente dinâmico e complexo (DIAS; SOUSA; VIEIRA, 2017), e a interação e integração desses fatores facilitadores e dificultadores não encerram outras possibilidades. A compreensão de seu contexto, a partir do entendimento da sua dinâmica que permeia o processo fornece uma visão mais ampla da instituição. A identificação e caracterização desses fatores, proporciona à organização melhor desempenho na medida em que se entende o cenário organizacional de modo a atingir a eficácia institucional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou e caracterizou quatro fatores facilitadores e dez fatores dificultadores, que se inter-relacionam, interagem em decorrência da natureza dinâmica que envolve o processo, vinculados a implementação do planejamento estratégico no IFB, para o alcance da eficácia organizacional, a partir do arranjo metodológico e seleção de participantes.

Os fatores facilitadores estimulam as pessoas a pensarem estrategicamente, o que facilita a comunicação e compreensão da missão, visão e objetivos estratégicos; mobiliza esforços coordenados em função de metas e objetivos por meio de ações adaptativas e criativas, de forma a melhorar o desempenho. As categorias facilitadoras identificadas e caracterizadas foram: mobilização de pessoas; percepção acerca do planejamento; apoio da equipe técnicas de planejamento; SGI – ferramenta de otimização de resultado.

Os fatores dificultadores limitam, fragilizam ou reduzem o sucesso do plano. Os fatores identificados e caracterizados foram: cultura da falta de planejamento; obstáculos ao planejamento; limitações de recursos orçamentários, de pessoal e infraestrutura; reduzido engajamento da comunidade acadêmica; rotatividade de pessoas no cargos e funções; barreiras na operacionalização do SGI; arena política; fragilidade na elaboração, acompanhamento e execução de metas e ações; adaptação de indicadores para educação; rearranjo do planejamento educacional.

Quanto à eficácia do Planejamento do IFB, quatro fatores têm contribuído demasiadamente para o baixo atingimentos dos resultados: a “cultura da falta de planejamento”; “obstáculos ao planejamento”; “reduzido engajamento da comunidade acadêmica” e “fragilidades na elaboração, acompanhamento e execução de metas e ações”. Esses fatores, de maneira dinâmica, interagem, o que limita os benefícios que a ferramenta de planejamento proporciona, e, com isso, não o percebem como algo importante, reduzindo o sentimento de participação ao processo que provoca repetidas e constantes improvisações, presente sensação de “apagar fogo”, postura reativa aos problemas, imperando o imediatismo que estimulava à gerência do dia a dia. Tudo isso, gera maior incidência ao erro, gargalos e retrabalhos, desperdícios e aumento de custos e não atingimentos de prazos. Portanto, as demandas podem até ser resolvidas, no entanto, são propensas a tornarem-se uma ação ineficiente, ineficaz, por conseguinte, não efetivas.

Para um planejamento eficaz em educação são necessários, além do apoio da alta administração e equipe técnica de planejamento qualificada, a mobilização de pessoas por meio de sensibilização, conscientização e sentido de compromisso mútuo, de forma que as pessoas possam participar e se envolver, tal como entender as vantagens que a ferramenta de planejamento proporciona, na medida que implementa uma cultura de planejamento. Além disso, sistemas de informação devem fornecer dados e informações que de fato representam a realidade, de forma a não se constituir em um instrumento

burocrático de modo a cumprir um rito, procedimento ou norma, para que as metas possam ser elaboradas de forma clara, concisa, mensuráveis e monitoradas adequadamente.

Embora, o objetivo do estudo seja identificar e caracterizar os fatores facilitadores e dificultadores, sugere-se verificar os impactos quantitativos de seus fatores em investigações futuras. Além disso, propõem-se pesquisas de forma a identificar uma metodologia que se adéque às dinâmicas, complexidades e possibilidades aplicáveis aos Institutos Federais dado o contextual atual, limitações e arranjos da educação pública, caso seja possível e viável

Portanto, a ferramenta de Planejamento Estratégico tem-se mostrado útil e adequado ao IFB, para o alcance da eficácia da organização. As dificuldades e necessidade de ajustes sempre estarão presentes, ainda mais, em organizações dinâmicas e complexas. Muito embora, as soluções para resolvê-las não podem ser emprestadas, mas, sim, encontradas, discutidas e disseminadas interna corpus.

REFERÊNCIAS

ANSOFF, H. I. **Estratégia empresarial**. Trad. Antônio Zoratto Sanvicente. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

ARAÚJO, M. A. D. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, FGV, n.30, p. 74-86, jul./ago.1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOISOT, M. **Preparing for turbulence**: The changing relationship between strategy and management development in the learning organization. In B. Garratt (Ed.), *Developing strategic thought: A collection of the best thinking on business strategy*. London, UK: Profile Books. 1995.

BILHIM, J. **Para uma teoria da gestão da mudança estratégica**. PEREIRA NETO, J. (Org.). In: *Estratégia e Planeamento na Gestão e Administração Pública*. Lisboa: ISCSP, 1995.

CRESWELL, J. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall. 2005.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, C. J. C. A. **Planejamento Estratégico em Universidades**. Florianópolis: Publicação do NEST- Núcleo de Estudos - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

- DENHARDT, R. B. **Theories of public organization**. 4. ed. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth, 2004.
- DIAS, P. H. R. C. **Planejamento Estratégico: fatores facilitadores e dificultadores em uma Instituição Federal de Ensino**. 218f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília, 2016.
- DIAS, P. H. R. C.; SOUSA, J. C.; VIEIRA, C. C. F. Estratégia Institucional: relação entre o PDI, PPI e Planejamento Estratégico no IFB. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.2, p. 334-348, maio-ago. 2017.
- ESTRADA, R. J. S. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria**. 2000. 206f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2000.
- FAIRHOLM, M. R. **Leadership and Organizational Strategy**. The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Volume 14(1), article 3, p. 1-16, 2009.
- FALQUETO, J. M. Z. **A Implantação do planejamento estratégico em universidades: O Caso da Universidade de Brasília**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- FERNANDES, A. Metodologia de avaliação da eficácia organizacional para o ensino superior. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**[online], vol.7, n.1, p. 77-87,2008.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.L. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELINO, G. F. Planejamento estratégico no setor público: uma experiência no Palácio do Planalto. **Revista do Serviço Público**. v. 53, n. 4, p. 107-124, 2002.
- MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, jul./set. 2005.
- MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de gestão estratégica na administração pública**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2012.
- MEYER JR., V. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico: um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance**, v. 12, n. 3, p. 373-389, set./dez. 2005.
- MEYER JR., V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cad.EBAPE.BR**, v. 13, nº 1.Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.
- MEYER JR., V.; MEYER, B. Planejamento estratégico nas instituições de educação superior: técnica ou arte? **Administração de Empresas em Revista**, v. 5, p. 83-98, 2006.
- MINTZBERG, H. The fall and rise of strategic planning. **Harvard Business Review**, v. 72, n. 1, p. 107-114, 1994.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Strategy safari: a guided tour through the wilds of stratyc management**. New Youk, 1998.

MIZAEL, G. A. et al. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, vol.47, n.5, p. 1145-1164, 2013.

MORESCO, M.C.; MARCHIORI, M; GOUVEA, D. M.R. Pensamento estratégico e planejamento estratégico: possíveis inter-relações. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 15, n° 1, p. 63-79, jan./abr. 2014.

OTANI, N; HELOU, A. R. H. A; MICHELS, E. **Diferenças entre o PDI e o planejamento estratégico na percepção dos PIs de IES do segmento privado não universitário**. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011.

PALUDO, A. V.; PROCOPIUCK, M. **Planejamento governamental**: referencial teórico, conceitual e prático. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2011.

PISAPIA, J.; ROBINSON, D. J. **Transforming the academy**: strategic thinking vs strategic planning. Presented at the American Institute of Higher Education – 4th International Conference. Virginia. Mar, 2010.

REBELO, L. M. B. **A Dinâmica do processo de formação de estratégias de gestão em universidades**: a perspectiva da teoria da complexidade. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) -Universidade Fed. de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

RIZZATTI, G. **Etapas do processo da elaboração e implementação do planejamento Estratégico em Universidades**. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul: II Congresso Internacional IGLU. Florianopolis, 2011.

ROBINSON, D. J. **A comparative, holistic, multiple-case study of the implementation of the strategic thinking protocol© and traditional strategic planning processes at a Southeastern university**. 2012, 234 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Faculty of the College of Education, Florida Atlantic University. Boca Raton, 2012.

SEGENREICH, S. C. D. **O PDI como referente para avaliação de Instituições de Educação Superior**: lições de uma experiência. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SOUSA, J. C.; DIAS, P. H. R. C. Integração do Planejamento Estratégico ao Pensamento Estratégico. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, p. 29-44, maio 2017.

APENDICE A

Dimensão Facilitadores - Categoria I Mobilização de pessoas		
<p>Definição - Mobilização de pessoas ao processo de implementação do planejamento são realizados por meio de sensibilização, participação, envolvimento, conscientização e comprometimento da comunidade acadêmica, que constituem premissa básica para o alcance de metas (eficácia) e posicionamento mais assertivo (eficiente) que resulta na concretização e realização da missão institucional. Construção de ambiente propício para discutir, ouvir e debater, não restringindo ninguém, de forma que diversos segmentos possam engajar-se.</p>		
<p>Verbalização da categoria Comprometimento com o planejamento; Participação da comunidade escolar; Sensibilização e envolvimento das equipes; Comunicação interna, divulgação e reuniões; Interesse em participar; Ambiente adequado para debate e discussão.</p>	<p>Referências ao fator indicadas pela literatura Ampla participação da comunidade acadêmica (MIZAEL <i>et. al.</i>, 2013; Participação de atores distintos (ARAÚJO, 1996); Envolvimento, sensibilização e discursões para soluções dos problemas (MATIAS-PEREIRA, 2010); deve-se construir uma cultura de sensibilização na organização (PALUDO; PROCOPIUCK, 2011); O planejamento permite a coordenação de pessoas e processos (MATIAS-PEREIRA, 2010); Participação da Comunidade (FORPLAD, 1995).</p>	<p>Documental (Apêndice “C”) Sensibilização da comunidade, PDI 2014-2018 (Doc 1); Eventos de mobilização, (Doc 2); Participação da comunidade escolar, PPI (Doc 3); Resoluções do Conselho Superior, (Doc 9); Registro Iconográficos, APENDICE D.</p>
<p>Verbalizações: E-1 “Eu recebi elogios agora, alguns dias, de uma delegação internacional que esteve aqui, ficou aqui conosco quinze dias, assim olha, é impressionante como os servidores do Instituto Federal de Brasília sabem o que querem, e se comprometem com isso.” E-5 “o Planejamento Estratégico Institucional é uma ação do todo, ela não pode estar dissociada em algum momento de ninguém, ninguém pode dizer eu não participei disso em algum momento, todas as pessoas, inclusive a comunidade externa em algum momento tem que passar pelo planejamento.” E-9 “(...) gestão participativa, isso, a gente deixa isso claro nas unidades que caminhamos para o planejamento institucional envolvam os servidores, escutem a base, as coordenações, os servidores lotados, lógico que tem momento que o planejamento ele vai subir um nível de direção.” E-10 “organiza os instrumentos e sensibiliza e capacita as pessoas do campus, das unidades a eles mesmos elaborarem o seu plano de metas para o próximo ano.” E-11 “a sensibilização das áreas mesmo, que o pessoal da coordenação de planejamento tem feito, é sensibilizar com reuniões, seja notificações via memorando” E-12 “E eu vejo muito isso no IFB, o interesse das pessoas em fazer algo coletivamente, pela coletividade, isso é bom.” E-15 “eu acredito, que envolvimento no todo, inclusive de participação do discente quanto a isso.” E-16 “é essencial o envolvimento dos servidores.” E-17 “o comprometimento é peça chave, porque partindo do pressuposto que você tem o planejamento estratégico do IFB divulgado e publicado(...), então a participação dos servidores é sem dúvida fundamental. Então, quanto mais envolvimento, quanto mais comprometimento tiver todas as esferas e de todos os níveis sem dúvida vai ser muito mais fácil alcançar as metas.” E-18 “o que facilita para nós no cumprimento das metas é o envolvimento de todos na construção das próprias metas. (...). Precisamos que a comunidade escolar entenda isso, docentes, técnicos administrativos e se possíveis alunos. O mais importante é envolver a comunidade escolar no planejamento. (...) senão, colocar as pessoas, sentar as pessoas, discutir o que é planejamento, minimamente estabelecer as metas, em conjunto com as pessoas que vão executar.” E-20 “e principalmente questões relacionadas a participação na implementação do planejamento estratégico, a gente acredita que através do debate, através da troca de experiência das pessoas, da comunidade envolvida, a gente vai ser muito mais assertivo.” E-21 “então é preciso ouvir todas as partes na hora de se fazer um planejamento.” E-23 “planejamento estratégico ele é um espaço democrático, que ele possibilite que todos os segmentos eles participem de uma forma efetiva. (...) receber contribuições de todos os segmentos, e isso é no meu entendimento o que a gente coloca lá nos documentos chamado de gestão participativa.” E-24 “umas das minhas percepções umas das coisas que tem que acontecer para um planejamento estratégico dar certo, esse envolvimento de todos. O envolvimento dos servidores ele é uma premissa básica para dar certo.” E-28 “sem a participação dos servidores, o planejamento ele pode até ser planejado, mas dificilmente será executado, ainda mais no serviço público onde não a gente há</p>		

imposição. ”

E-29 “**a gente conversa com eles e participa**, ano passado ocorreu isso, **uma participação bem ativa dos servidores na construção do planejamento**. ”

E-30 “**é que o Instituto viu a necessidade de estabelecer esse planejamento ele tem sido muito bem conversado com os servidores do campus, tanto servidores docentes, servidores técnicos**, em menor medida até agora contato com a **comunidade estudantil** também. ”

E-31 “então tem que ter **uma conscientização dos servidores**, não adianta nada, querer dar importância para uma coisa que **as pessoas não conhecem**. (...) assim, porque a **sensibilização** (...), convoca todo mundo para reunião do planejamento. (...), todo mundo tem **que participar do planejamento** institucional, todo mundo tem que ser ouvido.”

E-32 “então os servidores, eles entendem que **foi uma construção coletiva, participava**, então eles tomam para si esse desafio. ”

E-33 “... que a gente **faz uma sensibilização com os setores, com as coordenações**, e pede a representação dos alunos. ”

Dimensão Facilitadores Categoria II - Percepção acerca do planejamento

Definição - A percepção acerca do planejamento no setor público constitui-se um dever do gestor público, possibilita a integração de servidores e setores na participação do processo, de modo que se comprometerem com o atingimento de metas previamente estabelecidas. Em algum momento todos devem se envolver no planejamento, visto que melhora o fluxo das operações e evita o retrabalho, caracterizando-se uma estratégia institucional que sensibiliza e capacita pessoas para produzir uma compreensão e visão do planejamento.

Verbalização da categoria

Importância de se planejar; Planejamento para o futuro; Participação dos servidores e apoio da gestão; Alcance dos resultados; Metas planejadas; Visão de planejamento; Planejamento como algo importante; Compreensão acerca do planejamento

Referências ao fator indicadas pela literatura

O planejamento é algo que fazemos antes de agir (ACKOFF,1979); Planejamento é um procedimento formal de tomadas de decisões integradas (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010); Processo de tomada de decisões integrada (MINTZBERG, 2004); Planejamento no setor público para geração de bem-estar, (PALUDO; PROCOPIUCK, 2011); Planejamento consiste na coordenação de pessoas e processos (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Documental (Apêndice “C”)

Planejamento participativo, PDI 2014-2018, (Doc 1);
Elaboração do Planejamento de 2015, (Doc 2);
Planejamento associado ao orçamento, Decreto Lei 200/67, (Doc 7).

Verbalizações:

E-01 “então hoje os gestores dos institutos federais compreendem **o planejamento a necessidade de um planejamento estratégico**. ”

E-03 “... aí depende não só da gestão querer, mas também de o servidor se sentir parte do processo, talvez esse seja um desafio que a gente tenha de convencer **que todos têm uma importância no planejamento**. ”

E-06 “**no sentido de que o planejamento é algo fundamental**, é a base para que nós possamos **atingir alguma meta que foi previamente estabelecida**. ”

E-07 “**e aí é que o planejamento tem uma importância muito grande**, porque se você planejar, se você se enxergar na instituição você consegue saber o que você quer, ...”

E-09 “temos os setores comprometidos, **extremamente solícitos à questão do planejamento, a importância do planejamento**, mas a gente acaba também tendo os outros extremos, de unidade que talvez, assim, o foco não está no planejamento naquele determinado período. ”

E-16 “nós temos uma estratégia de **capacitação** aqui também que ajuda o desenvolvimento **dessa visão de planejamento estratégico**, as pessoas vão se **capacitando**, servidores, e a **tendência é que vá melhorando essa compreensão da importância do planejamento**. ”

E-18 “**é importante lembrarmos da importância do processo de planejamento** e de que o *campus* tem que entender aquilo como uma ferramenta importante. ”

E-27 “**Os servidores entendem que o planejamento é fundamental porque se não a casa não anda, né?**”

E-28 “então, te dá essa tranquilidade para poder seguir tomando as ações necessárias para que a gente consiga atingir as metas ao longo do ano, **essa é a importância que eu vejo do planejamento** que é feito todos os anos. ”

E-29 “**o papel deles (servidores) na construção do planejamento é muito peculiar**, porque eles são também o Instituto, os servidores passam aqui muito tempo, muito tempo da

vida, muitos vão passar trinta anos, então, assim, eles têm que participar.”

E-33 “aqui no *Campus* (texto omitido), as pessoas são muito sensíveis **essa questão do planejamento, e entendem a importância disso**, então a gente não tem uma rejeição”

Dimensão Facilitadores - Categoria III Apoio da equipe técnica de planejamento

Definição - Ações desenvolvidas pela equipe técnica no planejamento para elaboração, implementação e acompanhamento de ações de sensibilização, qualificação e aperfeiçoamento dos atores no processo de planejamento são percebidas como fundamental para eficácia organizacional, que permite estimular o pensamento estratégico e caracteriza-se como responsabilidade de linha realizando rotinas formais e hierárquicas, bem como na função de *staff* tanto no suporte técnico e assessoramento, quanto na orientação, instrução e sugestões de proposições.

Verbalização da categoria

Treinamento e eventos *in loco*;
Suporte e apoio técnico;
Trabalho em conjunto com as demais áreas;
Patrocínio da Coordenação de Planejamento;
Assessoramento, instrução e orientação.

Referências ao fator indicadas pela literatura

Sinergia entre equipes, negócios e metas (KAPLAN; NORTON,2006).
Alcance da eficácia organizacional: envolva a equipe no processo, formando equipes comprometidas (RIZZATTI, 2011).
Para ter sucesso, precisa haver a integração e o comprometimento do conjunto de agentes que atuam na condução do processo (MELO,2013).

Documental (Apêndice “C”)

Organograma Anexo “A”;
PDI 2014-2018, (Doc 1);
Planejamento Estratégico Institucional, (Doc 2);
Estrutura Organizacional, (Doc 9).

Verbalizações:

E-2 “uma facilidade quando a gente tem também, e quando a gente tem alguma dúvida, qualquer coisa, **a equipe (CGPL) está sempre à disposição de planejamento.**”

E-5 “**A orientação deles (CGPL), é fundamental e contribui muito** para a formatação do nosso planejamento estratégico.”

E-9 “a questão de pessoal tentamos (a equipe da CGPL), obviamente, **capacitá-las quanto ao planejamento, capacitá-las frente a utilização das ferramentas, quanto ao método, quanto à metodologia** que utilizamos que foi o *BSC* para elaboração desse planejamento estratégico.”

E-13 “**o facilitador é a disposição da CGPL do (nome do servidor) e da (nome da servidora)**, porque é uma coisa que eles fazem, não só pela atenção, mas porque eles gostam, eles têm vontade mesmo.”

E-15 “..., particularmente eu tiro o chapéu para o pessoal da PRDI, eles... realmente, **o que você precisar, eu estou em dúvidas aqui sobre isso aqui**, o que vai acontecer nesses dias, eles sabem ser bem dinâmico também na apresentação, na parte de organização, ...”

E-18 “então, essa equipe da Pró-Reitoria, ela percorre os *Campi*, com a proposta de metodologia e **presta uma espécie apoio técnico** para a elaboração desse planejamento institucional. Então o coordenador de planejamento e orçamento ele é quem fica responsável por fazer o diálogo com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional para entender essa metodologia, discutir essa metodologia dentro da Pró-Reitoria e depois de definidas as estratégias, a Pró-Reitoria vem nos *campi*, **dão assessoramento técnico e a Coordenação de Planejamento executa na prática** as etapas desse planejamento.”

E-24 “**a CGPL lhe dá umas proposições, sugestões de dinâmica de planejamento** das metas dos *campus*, e numa delas eles faziam uma rodada também para **envolver a comunidade, os servidores**, trazia uma apresentação falando de quais eram as metas do PDI, que são as metas do Instituto como um todo, para que as pessoas pudessem dar sugestões, de o que elas queriam, o que elas queriam para o *campus*, para a sua turma, de forma geral, e a partir desses desejos que a gente conseguia trabalhar em cima disso, (...).”

E-32 “hoje a gente já tem **o pessoal da CGPL** lá da reitoria, desenvolveu uma metodologia de planejamento que no meu ponto de vista **eu acho que ela é bem bacana.** (...) é importante **até ressaltar e elogiar o trabalho que o pessoal lá da PRDI vem fazendo, essa questão do planejamento.**”

Dimensão Facilidades - Categoria IV SGI: ferramenta de otimização de resultado

Definição - O Sistema de Gestão Integrado é um *software* que se constitui de Sistema de Informações Gerencial, apresenta-se como um facilitador para implementação do planejamento estratégico tanto na execução, acompanhamentos das ações, quanto no monitoramento dos resultados, por meio da automação a atualização de metas. Possibilita integrar pessoas, processos e sistemas ao planejamento e estratégia, apoia a tomada de decisão com informações e tempestivas que favorecem o desempenho organizacional.

<p>Verbalização da categoria <i>Software</i> livre; Interação metas e servidor; Acompanhamento e monitoramento de metas; Ferramenta de controle; Informação para tomada de decisão; Automação e atualização de meta; Otimiza desempenho organizacional.</p>	<p>Referências ao fator indicadas pela literatura Devem ser estabelecidos metas e monitorar resultados (MATIAS-PEREIRA, 2011). O controle consubstancia no acompanhamento do desempenho por meio de sistemas de forma confrontar situação prevista e alcançada (OLIVEIRA,2009). Sistema de informação gerencial dá suporte ao processo decisório no acompanhamento planejamento estratégico integrando a informação existentes e aos componentes estratégicos (ROCHA, 2003).</p>	<p>Documental (Apêndice “C”) Gerenciamento da eficácia organizacional, PDI 2014-2018 (Doc 1); Planejamento Estratégico, (Doc 2); Sistema de Gerenciamento Integrado – SGI, (Doc 21).</p>
<p>Verbalizações: E-3 “já utiliza um sistema que é o SGI, então esse sistema eu acho que ele é um grande facilitador para essa implementação do planejamento estratégico, ele tem as limitações, ainda tem...” E-9 “então, assim, a ferramenta, o software também onde nós levamos o planejamento institucional de cada ano ele tem seus fatores facilitadores sim, onde a ferramenta ela interage com os servidores envolvidos. ” E-9 “Realmente, a ferramenta[SGI] é poderosa para trazer uma visão de monitoramento, de controle do planejamento. ” E-10 “claro que a gente faz um acompanhamento dele (planejamento) perene, na mesma vez que a gente vai fazendo um acompanhamento a ferramenta SGI faz com que as pessoas envolvidas ali recebam tudo que você está atualizando. ” E-11 “SGI é uma ferramenta muito útil, assim, ..., se identifica como facilitador, mas é mais como ferramenta sistema. ” E-14 “agora com relação ao poder do SGI eu acho muito interessante. ” E-16 “outro ponto forte que eu acho é que nós temos um sistema bastante robusto de gestão estratégica que é o SGI. (...) esse sistema ele tem poder suficiente para abarcar todo o planejamento e execução desse planejamento do Instituto. ” E-18 “o planejamento do ano subsequente, isso vai para um sistema que facilita um acompanhamento e é uma ferramenta muito boa de controle que é o SGI. ” E-20 “Então, feito essa parte de elaboração, a partir de diagnóstico cenário de forma participativa a gente passa para a parte de execução, no qual a gente utiliza a ferramenta muito importante que é um sistema chamado SGI. ” E-24 “eu acho muito bacana aqui no IFB que facilita esse acompanhamento é o próprio sistema que eles utilizam o SGI, eu acho que ele é muito interessante, é uma ferramenta muito boa que é super utilizada. (...) a questão do sistema do SGI como um diferencial que muito lugar não se tem esse tipo de ferramenta de controle, que ela foi até premiada. ” E-25 “Agora a questão, por exemplo, um ponto positivo que eu vejo é justamente o acompanhamento dessas ações, eu acho que isso é muito forte no IFB, acompanhar as ações, as metas utilizando um sistema[SGI], eu vejo isso como muito positivo. ” E-32 “tudo isso aqui que é feito e jogado dentro de um sisteminha que ele permite você fazer essa automação dessas metas, e onde a cada pessoa, cada setor responsável tem acesso ao sistema, e ele vai atualizando a execução dessas metas. (...) você precisa colocar documentos que comprovam a execução disso [das metas], ou seja, seria a prova documental. ”</p>		

Dimensão Dificultadores - Categoria V Cultura da falta de planejamento

Definição: A cultura da falta de planejamento é caracterizada por comportamento, hábitos comuns, costumes, ritos e pensamentos compartilhados de forma a posicionar-se frente às situações e demandas imperando repetidas e constantes improvisações, presente sensação de “apagar fogo”, fazejamento, postura reativa aos problemas, prevalecendo o imediatismo que estimula a cultura da realização da tarefa e gerência do dia a dia. Além disso, promove maior incidência ao erro, gargalos, retrabalhos, desperdícios, aumento de custos e não atingimentos de prazos, além de estresse e conflitos internos não saudáveis.

<p>Verbalização da categoria Planejamento é novo na Administração Pública; Rotina do dia a dia atropela o planejamento; Pensar somente no imediato; Falta de planejamento; Priorização do Fazejamento; Cultura de seguir prazo; Cultura da tarefa; Agir de forma não planejada; Hábitos de não planejar; Planejamento em segundo plano; Não seguir o planejamento; Realização da tarefa não prevista; Negligenciamento do Planejamento; Descrença em relação ao planejamento.</p>	<p>Referências ao fator indicadas pela literatura Imediatismo, sensação de apagão fogo e improvisado (MARRA; MELO, 2005; LÜCK, 2000). Cultura da universidade pública, (MIZAEL <i>et al.</i>, 2013). Falta de Planejamento (ARAÚJO, 1996). Soluções Parciais aos problemas (O’KEEFE, 1979). Planejamento racional e não linear, (AMOROSO, 2002). Planejamento e criatividade, (FAIRHOLM, 2009). Descontinuidade Administrativa (FORPLAD, 1995). O planejamento impulsiona o processo de mudança que pode criar resistências e conflitos que dificulta a implementação do planejamento, (MEYER JR., 2005).</p>	<p>Documental (Apêndice “C”) Planejamento Formal, PDI 2014-2018, (Doc 1); Ação Planejada, Planejamento Estratégico (Doc 2); Planejamento no setor público, Decreto-Lei 200/67, (Doc 7).</p>
--	--	---

Verbalizações:

E-1 “Nas instituições da rede federal, **o planejamento estratégico é uma coisa relativamente nova**, planejamento é novo no setor público, **começa nos últimos dez anos**, que até então a gente só **pensava no imediato**: isso aqui é rotina, o serviço público é rotina. Mas nos últimos dez anos a gente começou a pensar a instituição de uma forma um pouquinho diferente, a gente começou a olhar qual é o papel dessa instituição na sociedade.”

E-2 “Na verdade o que acontece aí, **a gente fala é falta de planejamento**. (...) e quando o orçamento chega, tem a liberação, **sai todo mundo correndo atropelado para montar o processo**, e, às vezes, o processo se perde porque não está bem instruído. **Então, é realmente uma falta de planejamento**.”

E-3 “o que eu ouço muito dizer aqui no Instituto entre gestores ou entre colegas ou servidores que estão nos *campi* **é que a gente já tem uma cultura do planejamento, mas a gente ainda não conseguiu ter uma boa cultura da execução, acompanhamento e execução desse planejamento**.”

E-5 “**problema é que a rotina do dia a dia vai atropelando, e até a própria tentativa da execução das metas planejadas** para o ano corrente, acabam te assoberbando.”

E-7 “**A cultura que a gente tem de só seguir prazo**, eu tenho prazo que até 31 de julho eu tenho que alimentar, então assim, a correria é tanta que você acaba que no dia 31, no dia 30 à noite que você está lá alimentando o sistema, **então assim, é mais rápido do que Fórmula 1**, então de 0 a 100 em um dia.”

E-7 “Eu acho que tudo que a gente traça, **tudo que a gente planeja não é seguido**. (...). **Então, entre resolver outras coisas ou parar e se planejar, ela vai resolver as outras coisas**.”

E-9 “(...) **porque a cultura de planejamento**, embora se a gente resgatar até o Decreto-lei 200/67 que fala de planejamento, **é um tema extremamente novo na gestão pública**, planejamento estratégicos no serviço público é um assunto extremamente novo. (...) você **não coloca na instituição uma cultura de planejamento em dois anos**, uma instituição que tem mil servidores, aqui é um prédio, nós temos dez *Campi*, cada um com sua realidade, no seu satélite, ...”

E-11 “Hoje, é feito muito assim, **chegou recurso executa-se ao longo do ano que eu vou vendo as demandas que vão aparecendo**, não tem muito um *link*, uma coisa com a outra. Eu acho que “linkar” planejamento orçamentário com o planejamento.”

E-14 “O que traz mais dificuldade para nós aqui alcançar os nossos resultados, (...), eu acho **que falta de hábito de ter um planejamento**. (...) o ser humano, ele **tem preguiça de parar e planejar**.”

E-17 “Olha! ..., **o planejamento você sabe como funciona no IFB, é um fazejamento, você já vai fazendo...** A gente deveria fazer o que, primeiro planejar tudo, depois colocar a coisa

para andar, e aqui a gente não faz isso, **a gente coloca a coisa para andar e vai correndo atrás, consertando e aprimorando**, e vai aprendendo, outro vai fazendo e planejando e vai aplicando e vai controlando, o fluxo normal das coisas não acontece, então... **Tem que sair apagando fogo aí...**"

E-18 "**O planejamento ele demora a ser institucionalizado e leva um tempo para ele virar parte da cultura organizacional.** (...), e estamos avançando. E-19 "(...), **mas como não se há uma cultura ainda devidamente estabelecida de planejamento na instituição...** e basicamente o que se fazia, as demandas chegavam e eram atendidas na medida em que as demandas apareciam, então não tinha aquela questão de estabelecer, olha, nós temos por meta isso com prazos estabelecidos, **na verdade nós fazíamos o que surgia e no prazo que dava**, e assim, é uma coisa que se arrastou no início e para vencer essa cultura hoje é difícil."

E-19 "O planejamento estratégico não é necessariamente suficiente para que você possa implementar, **a cultura do serviço público** muitas vezes faz com que a gente caminhe no sentido **de atender as demandas e o planejamento às vezes ficar em segundo plano.** (...) nós queremos fazer a coisa acontecer, gastamos muito tempo na execução e pouco tempo no planejamento, porque é muito mais fácil executar do que planejar? Pelo contrário, é muito mais difícil."

E-22 "Porque recebemos recursos orçamentários de última hora e **acabamos fazendo algo que não estava previsto.**"

E-24 "Eu acho que por muito por conta dessa **cultura que foi estabelecida de resolução de problemas**, às vezes, é difícil parar o que você está fazendo."

E-31 "**As pessoas querem que as coisas aconteçam do nada**, só que as coisas não acontecem do nada, as coisas acontecem porque no ano anterior você fez um planejamento."

Dimensão Dificultadores - Categoria VI Obstáculos ao planejamento

Definição: Os obstáculos ao planejamento são identificados por meio do limitado conhecimento dos benefícios que a ferramenta proporciona e sua importância ao processo; desinteresse por parte das pessoas em envolver-se ao processo; perda da credibilidade e público; dificuldades de entendimento da linguagem e concepção do planejamento. É percebida sua utilização como mecanismo para cumprir burocracia, rito ou protocolo; falta de tempo para pensar e planejar, sobrecarga de trabalho tem impedido sua aplicabilidade.

Verbalização da categoria

Pouco tempo para parar e planejar e sobrecarga de trabalho; Perda de público e visibilidade; As pessoas não conhecem o planejamento; Limitado entendimento da concepção do planejamento; Baixa percepção de importância pelos atores; Descrédito e ceticismo ao planejamento; Visão de planejamento como peça burocrática.

Referências ao fator indicadas pela literatura

O Planejamento em IFES é um procedimento formal que padroniza conceitos e ações (FORPLAD,1995). Instrumento de ação administrativa para soluções de problemas organizacionais (ARAÚJO,1996). A sensibilização alinha e integra pessoas e organização (MATIAS-PEREIRA, 2010; PALUDO; PROCOPIUCK,2011). Barreiras à implementação do planejamento (MEYER JR., 2005).

Documental (Apêndice "C")

PDI 2014-2018, (Doc 1);
Planejamento Estratégico (Doc 2).

Verbalizações:

E-2 "Então, muitas vezes, nem o planejamento a gente não conseguia fazer porque **não tinha tempo**, a gente ou fazia uma coisa, ou fazia outra."

E-7 "**a gente perdeu o público, a gente perdeu a visibilidade do planejamento e do orçamento também.**"

E-7 "Eu não vou dizer eu acho não, porque eu tenho certeza, **as pessoas não têm conhecimento de como que funciona o planejamento nosso, ...**"

E-10 "(...) e aí eu acho que a dificuldade que **é a concepção do que é planejamento estratégico para as pessoas...**"

E-10 "**Planejamento estratégico eu percebo que as pessoas não dão crédito**, não dão essa parte técnica, é muito limitado por causa disso."

E-11 "o planejamento tem toda uma nomenclatura, tem uma linguagem própria, que muitas pessoas, como aqui no IFB, lidamos com várias instâncias, pesquisa, ensino, extensão, **você tem uma dificuldade de fazer todos falarem a mesma língua.**"

E-13 "(...) **que a falta de interesse dos envolvidos**, acredito que muitas pensam que o planejamento não é importante, **é mais uma burocracia do sistema**, é difícil, porque, você mudar a ideia das pessoas ainda mais adultos, cultura, professores, pessoas estudadas."

E-14 "**A sobrecarga de trabalho é um problema também...**, que impede que tenha **uma atenção maior do planejamento.** (...) o ser humano, ele tem preguiça de **parar e planejar.**"

E-17 "(...) uma **falha muito grave no planejamento estratégico da alta gestão** que é você primeiro abre o curso e começa as aulas, depois você vai atrás de infraestrutura, (...).

E-17 "Planejar a gente planeja, mas às vezes **o planejamento fica só no papel.**"

E-18 "E aí é um sintoma de que há uma negação por parte da Instituição da importância da ferramenta do planejamento, é como se fosse cumprir um protocolo. (...) **O planejamento acaba virando um faz de conta.**"

E-31 “(...) muitas vezes o **planejamento é feito de forma bem rápida** que as pessoas **não dão a importância devida ao planejamento**”

Dimensão Dificultadores - Categoria VII Limitações de recursos orçamentários, de pessoal e infraestrutura

Definição: Dificultadores à implementação do planejamento estratégico são caracterizados pela limitada integração entre os processos de planejamento e orçamento, bem como o contingenciamento e demora na liberação de recurso orçamentários e financeiros. Não só quantidade reduzida de pessoal frente a demandas e carência de servidor capacitado em áreas específicas têm prejudicado o alcance de metas e resultados, mas também questões relacionadas a infraestrutura como espaço físico inadequado restringe a expansão da oferta de serviços.

<p>Verbalização da categoria Regime de contingenciamento; Restrições orçamentárias; Ausência de recursos financeiros; Quantidade de pessoal insuficiente relativo as demandas; Carência em competências em áreas específicas; Espaço físico inadequado; Conhecimento da gerencia limitada; Necessidade de maior espaço físico.</p>	<p>Referências ao fator indicadas pela literatura Utilização adequada dos recursos (OLIVEIRA, 2009). Recursos disponíveis sejam utilizados de forma eficiente, eficaz e efetiva, (MATIAS-PEREIRA, 2010). Planejamento integrado ao orçamento (GIACOMONI, 2012). Crítica a vinculação do orçamento e planejamento, (WILDAVSKY, 1975). Escassos recursos orçamentários (GOMES, 2013). O caráter dinâmico que envolve cada vez mais as organizações, relacionando os recursos e capacidades (CARDEAL, 2014).</p>	<p>Documental (Apêndice “C”) Interligação do Planejamento e orçamento, Decreto Lei 200/67, (Doc 07). Contingenciamento de Recursos, Relatório de Gestão, (Doc 10).</p>
---	--	---

Verbalizações:
E-2 “Primeiro os cortes, a gente tem, que eles nem chamam de cortes, **regime de contingenciamento, contingenciamento, e a demora na liberação**, por exemplo, esse ano o próprio valor demorou muito, a gente esperou de dezoito avos, que não é o normal, pelo menos em relação a uns doze avos. ”
E-4 “(...) que é **ausência de recurso** (orçamentários), enfim, isso está começando a complicar a expansão e a operacionalização do processo educativo. ”
E-5 “Outra dificuldade que eu acho que está em todos os setores é **a falta de pessoal**, tem pouca gente para executar, hoje as coordenações são o coordenador e mais uma pessoa. ”
E-9 “Eu estou colocando orçamento no meu planejamento, e chegar na metade do exercício e olhar assim, caramba, **eu não terei recursos para proceder conforme eu planejei.** ”
E-14 “(...) porque a situação nossa agora está **cada vez pior com relação a verba para investimento, infraestrutura...**”
E-15 “A gente ainda tem uma equipe fraca, **fraca que eu falo em número de servidores.** ”
E-16 “O conhecimento da gestão, ele não é tão grande entre o corpo de servidores, das técnicas de gestão, da ciência da administração, vamos chamar assim, da gestão pública, a gente não tem isso tão disseminado e aí **é preciso investir muito em capacitação.** (...) podemos chamar assim, **o conhecimento gerencial ele é limitado ainda.** ”
E-17 “Inicialmente foi a questão que a gente teve um **problema físico de espaço, de infraestrutura, mas infraestrutura de pessoal, teve questão orçamentária** também que atingiu bastante a gente. (...) a gente mudou para o *campus* novo então a questão de espaço foi resolvida, **mas a gente continuou com os problemas orçamentários.**
E-22 “Uma das dificuldades que nós sentimos aqui para implementar é **os recursos muito limitados financeiramente e de pessoal também, número de servidores muito pequeno.**
E-23 “Como a gente tem um **quadro muito reduzido de servidores**”
E-25 “Você planeja no começo do exercício elas **(liberações de orçamento) acabam se restringindo no decorrer do ano**, justamente por **questões orçamentárias**(...) então acaba que a gente **não consegue se planejar tão bem** quanto deveria, porque o nosso **planejamento estratégico, muitas ações elas envolvem o orçamento.** ”
E-29 “**Um fator que atrapalha a finalização é questão orçamentária**, mesmo, muitas das metas que nós planejamos para esse ano, reformar de algumas coisas, aquisição de alguns materiais tanto para a área administrativa quanto para a área do ensino pararam na questão orçamentária, foram finalizados. ”
E-30 “É o mesmo problema dividido em duas etapas, **a falta de servidores** e depois dos servidores que temos em alguns setores **a falta de capacitação.** ”
E-31 “A maioria das coordenações hoje é um retrato no IFB **as coordenações tem duas pessoas, coordenação boa tem duas pessoas.** ”
E-32 “um dificultador obviamente no último ano foi o **contingenciamento**, então a redução...”

Dimensão Dificultadores - Categoria VIII Reduzido engajamento da comunidade acadêmica

Definição: Servidor quando não se sente parte integrante do processo tem dificuldade para envolver-se e comprometer-se no planejamento estratégico da organização. Nota-se que, em parte, este engajamento depende do próprio profissional. Além do reduzido apoio de gestores e alta direção ao planejamento, pessoas e grupo desacreditam que o planejamento em algum momento será implementado, enquanto que a participação de discentes é evidenciada somente em momentos específicos.

Verbalização da categoria

Baixa contribuição; Dificuldade de envolver pessoas; Participação esporádica de discentes; Desinteresse e descrédito no processo; limitado comprometimento de gestores e alta direção; Pessoas não sentem motivadas em participar; Pouca interação e comprometimento dos atores; Limitada percepção do processo de planejamento.

Referências ao fator indicadas pela literatura

A falta de uma percepção coletiva e colaborativa do grupo, não consegue gerar sinergias e motivação entre os indivíduos no alcance de resultados (O'KEEFE,1979).
 Conflitos e a complexidade de atores envolvidos no planejamento (MATUS,1996).
 Envolvendo uma complexidade de atores e ambiente (OLIVEIRA,2009).
 No envolvimento se reconhece as dificuldades, limites e responsabilidades dos servidores envolvidos; socializa, articula e motiva os gestores, pois quebra barreiras, melhora a comunicação (MATIAS-PEREIRA, 2011).
 As mudanças tornam o planejamento estratégico um instrumento necessário no sentido de minimizar os efeitos de descontinuidade administrativa (FORPLAD, 1995).

Documental (Apêndice "C")

Ata de reunião de 13/09/2013, (Doc 18);
 Ata de reunião em 24/09/2013, (Doc 19).

Verbalizações:

- E-2 "(...) mas eu acho que às vezes eles (servidores) estão ali só por estar, não contribuem como deveriam contribuir, mas graças a Deus são poucos. "
- E-3 "que desestimula a participação do servidor no processo de planejamento, porque eu acho que às vezes as pessoas ficam um pouco desacreditadas que o planejamento em algum momento ele vai ser executado. "
- E-3 "Não sei ainda a receita, assim, como a gestão poderia melhorar no sentido de incentivar e convencer a participação desses servidores nesse processo de planejamento. "
- E-7 "Eu acho que o planejamento tem que envolver a instituição toda, o problema e que hoje ele não envolve. "
- E-9 "(...) e chegar para os servidores, assim, poxa, como está chegando para mim um plano de metas se eu nem elaborei, nem sabia, está chegando agora para executar, mas eu não fui participe na elaboração dele, então a gente tem esse tipo de unidade e tem várias dificuldades. "
- E-9 "Dificuldade de acesso ao *Campus*, dificuldade de envolver pessoas, a metodologia não está tão alinhada com o que está posto no PDI. "
- E-9 "comprometimento dos gestores é um braço muito forte para disseminar, porque aí envolve o lado das pessoas, então o gestor que já traz aquilo para sua unidade, vamos proceder conforme o planejamento, então engajamento dos gestores no planejamento seria um grande... aumentaria demais a eficácia."
- E-10 "A gente não consegue essa participação hoje (...) de alunos participando completamente, a gente consegue a participação em alguns momentos específicos. "
- E-12 "Não adianta fazer um planejamento estratégico que esteja dentro da PRDI e não ter aquele número de pessoas que participaram do processo, fiquem na ponta e não sabe nem o que o Instituto faz. "
- E-12 "Parte do comprometimento das pessoas, eu tenho a crítica ao planejamento estratégico no sentido de que, os dirigentes, alta cúpula da Instituição, não coloca o planejamento estratégico no braço. Isso é fator desmotivacional, para a implementação do planejamento, porque se as pessoas, abaixo desses dirigentes (...), também não vão acreditar. Porque elas (as pessoas) não entendem o planejamento estratégico como um instrumento importante para a Instituição."
- E-15 "(...) depende muito do profissional do setor onde a pessoa está, onde a pessoa é lotada, porque nem todo o mundo se envolve, o problema é esse. "
- E-15 "(...) e talvez para ele não fica muito claro que ele tem que participar, e ajudar a gente nesse planejamento. "
- E-23 "(...) que eu percebo é assim, um pouco envolvimento das pessoas, no universo que a gente tem aí bem significativo, eu creio que hoje a gente tenha hoje entorno de mil servidores, a época que o planejamento foi feito eu participei de algumas discussões, eu fui em algumas plenárias, e aí a gente percebe que as pessoas não se sentem motivadas ou

elas não se sentem na obrigação de estar ali contribuindo.”

E-23 “(...) então, quando a gente procura fazer uma discussão mais ampla, **a gente tem pouca participação do discente.**”

E-23 “**Ele (servidor) não se sente como uma parte importante do processo**, embora quem está na cúpula enxergue que a participação é sim, ela contribui, mas o servidor por si só ele que está ali sem uma coordenação, sem uma direção, ele não se sente parte importante nesse processo.”

E-24 “Um das coisas que tem que acontecer para um planejamento estratégico dar certo, **esse envolvimento de todos**, apesar de ter tido essa metodologia, (...), **a gente nota a baixa adesão das pessoas.**”

E-32 “**É mais o envolvimento das pessoas**, as pessoas têm que se envolver com isso aqui, as pessoas têm que querer trabalhar, isso a gente não vê. (...) a adesão nesse momento já é muito baixa.”

E-34 **Hoje eu visualizo pouco interação e comprometimento entre os envolvidos”**

Dimensão Dificultadores - Categoria IX - Rotatividade de pessoal em cargos e funções

Definição A rotatividade de pessoal consiste na relação de entradas e saída de servidores, precipuamente para assumir cargos e funções mais vantajoso em outros órgãos da administração pública. Quando a estrutura remuneratória de cargos e funções não acompanha o mercado de trabalho, promove uma disparidade entre os valores dos salários, benefícios e vantagens entre os planos carreiras no âmbito dos três poderes. Enquanto que a rotatividade em função de confiança, o servidor não é atraído a ingressar e permanecer devido aos valores retribuídos. A movimentação desses servidores quebra o fluxo de atividade e estimula a descontinuidade administrativas que dificulta o alcance de metas e resultados.

<p>Verbalização da categoria Alta rotatividade; Concurso público como degrau; Eleva custos para capacitação; Mudança repentina de gestão e regras; Funções pouco atrativas; Modelos de gestão desajustados; Estrutura remuneratória inadequada; Disparidade remuneratória entre órgãos da administração pública; Descontinuidade administrativa.</p>	<p>Referências ao fator indicadas pela literatura A estrutura em IFES de cargos e salários não acompanha o mercado de trabalho, (AMARA; LOPES, 2014). A rotatividade no cargo pode custar prejuízos não só orçamentários, (AMARAL; LOPES, 2014). As organizações devem se preparar, uma vez que as mudanças são cada vez mais rápidas e descontínuas, (MINTZBERG, 2004).</p>	<p>Documental (Apêndice “C”) Servidores deixam o IF, para assumir cargos em outros órgãos, Relatório de Gestão (Doc 10).</p>
---	---	--

Verbalizações:
 E-06 “(...) que eu percebi, **troca de líder**, troca de coordenação, por exemplo, talvez uma determinada coordenação dentro de qualquer departamento, **ele está fazendo o seu trabalho, e de repente a troca dessa pessoa. Então isso, há uma quebra.**”
 E-08 “**São os fatores dificultadores na implementação do Planejamento** é essa expansão desenfreada, **rotatividade dos servidores...**”
 E-10 “E aí a gente tinha essa outra questão que **é a rotatividade das pessoas dentro do planejamento**, muitas vezes, e dentro dos cargos de direção mudavam muito, então chegava a gente estava lá com o planejamento todo pronto, chegava um diretor, mudou o diretor, mudou todas as regras.”
 E-13 “Até porque é uma instituição nova, **uma rotatividade grande.**”
 E-20 “(...) tem também **rotatividade em alguns cargos**, a área técnica, **rotatividade muito grande**, a pessoa passa aqui, **e aí logo depois passa num outro concurso com a proposta salarial maior**, e a pessoa faz opção para assumir esse cargo em outro órgão.”
 E-22 “E muitas vezes, **quando o servidor está quase pronto**, o servidor solicita a sua saída para um outro órgão que não o IFB, **simplesmente porque ele passa em outro concurso público em uma outra instituição que paga melhor do que o executivo.**”
 E-24 “**A gente tem uma rotatividade muito grande nas coordenações, então a remuneração ela é relativamente pequena**, se você pensar numa FG-2 que paga quinhentos e poucos reais para uma pessoa, então elas não são atrativas do ponto de vista financeiro.”
 E-26 “(...) **uma rotatividade muito grande nos servidores e de gestores.**
 E-30 “É muito comum a **rotatividade institucional.**”

Dimensão Dificultadores - Categoria X – Barreiras na operacionalização do SGI

Definição: O Sistema de Gerenciamento Integrado é uma ferramenta de Sistema de Informação Gerencial, que constituiu um dificultador para implementação do planejamento estratégico: parte das pessoas não apresentam aceitabilidade em operacionalizar o sistema; *software* baseado em projetos; permite inserção de dados a qualquer tempo; é desvinculado do orçamento e do processo em si; limitado para o acompanhar, monitorar e controlar de atividades finalísticas de ensino, pesquisa e extensão.

Verbalização da categoria	Referências ao fator indicadas pela literatura	Documental (Apêndice “C”)
Baixa aceitabilidade; Sistema baseado em projetos; Permite inserção de dados a qualquer tempo; Sistema desvinculado do orçamento; Ineficiente para acompanhar, monitorar e avaliar atividades finalísticas.	A importância de pessoas estarem capacitadas, motivadas e atentas as informações no processo de controle e avaliação (BRAGA; MONTEIRO, 2005). Dificuldade de adequação de um modelo organizacional que atende às demandas de utilização de insumos informacionais (ROCHA, 2003). O controle substancial no acompanhamento do desempenho por meio de sistemas de forma confrontar situação prevista e alcançada (OLIVEIRA, 2009). Devem ser estabelecidos metas e monitorar resultados (MATIAS-PEREIRA, 2011).	Disponibilidade necessária para sua atualização de dados no SGI. Relatório de Gestão, (Doc 21)

Verbalizações:
 E-09 “O *software* hoje nosso, ele não tem **muita aceitabilidade** não ...”
 E-10 “O SGI ele foi um sistema que **foi criado para projeto, então ele segue a metodologia de projeto.**”
 E-12 “O que acontece, muitas vezes, o SGI só é **preenchido nos momentos que é feito o balanço.** A meta é para o ano todo.”
 E-14 “(...) agora com relação ao poder do SGI eu acho muito interessante ..., mas eu acho só, assim, é complicado às vezes, **a gente não consegue vincular muitas vezes o SGI com o orçamento** do *Campus*.”
 E-16 “O sistema é robusto, mas, ao mesmo tempo, eu insisto que tem uma dificuldade em relação ao sistema, porque o sistema ele tem um grande potencial, mas ele não é usado nesse potencial todo, e o **potencial acho que a gente teria que definir os parâmetros de como nós vamos usar isso.**”
 E-28 “Hoje o sistema que ele utiliza que é o SGI ele permite você fazer um acompanhamento das metas, **mas ele não é um sistema muito amigável para quem não está intimamente ligado do processo.**”
 E-31 “(...) mas **no SGI o acompanhamento dela não fica real**, que muitas metas a gente até executou, mas não colocou no SGI.”

Dimensão Dificultadores - Categoria XI Arena Política

Definição: A educação é um campo de disputa que envolve atores e grupos por meio de conjunto de conflitos e satisfação de interesses individuais em detrimentos aos institucionais. Pessoas e grupos insatisfeitos e desconfiantes com o processo de planejamento posicionam-se de forma contrária ao plano e não se comprometem com deveriam aos objetivos organizacionais. Constitui-se forças estranhas, adversas a realidade institucional.

Verbalização da categoria	Referências ao fator indicadas pela literatura	Documental
Educação campo de disputa; Satisfação de interesses individuais; Grupo insatisfeito atua em desacordo ao plano; Limitado comprometimento em relação aos objetivos organizacionais; Priorização de interesses alheios ao ambiente organizacional.	Planejamento é acima de tudo um ato político, que envolve uma multiplicidade de atores, de interesses e relação de poder (MELO, 2013). O jogo e relação de poder entre aliados e adversários avançam o conflito para negociação, equaciona os interesses políticos e sociais, o que o torna um planejamento político (MATUS, 1996). Um processo de negociação e coalizão de conflitos (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010). Há embates de concepções dentro de IFES (FORPLAD, 1995). É necessário vontade e apoio político para fiel implementação do Planejamento (MATIAS-PEREIRA, 2010). Define fases de concepção da política relacionado ao planejamento estratégico (MATIAS-PEREIRA, 2011). As organizações públicas não podem ser regidas por improviso, ou pressões dos atores sociais ou mudanças conjunturais (MATIAS-PEREIRA, 2012). Organização são pequenos sistemas políticos (MEYER JR., 2005). Prestação de contas à comunidade (MEYER JR.; LOPES, 2015).	PDI 2014-2018, (Doc 01); Planejamento Estratégico, (Doc 2) Relatório de Gestão, (Doc 10); Crescimento desordenado, Ata de reunião, (Doc 19).

Verbalizações:
 E-2 “Eu acho que devido ao cenário, **político**, econômico não só nacional, mas como mundial, **a gente tem esse problema de orçamento, financeiro, que prejudica as metas.**”
 E-4 “**Então, educação é um campo de disputa**, tem gente que de fato não quer que essa clareza seja alimentada, **é mais cômoda a situação ficar desse jeito** até por uma questão de prestação de contas do que eu faço, então se eu não tenho clareza da missão, da função social de onde eu tenho que chegar **ninguém vai me cobrar**, a sociedade não vai me cobrar.”
 E-4 “**Nós construímos um planejamento para atender interesses específicos e não interesses que nortearam a construção do próprio Instituto**, que é da comunidade que é o setor produtivo, que é da dimensão cultural, que é o da dimensão social, que é o da dimensão econômica.”
 E-08 “São os fatores dificultadores na implementação do Planejamento **é essa expansão desenfreada**”.
 E-19 “Muitas vezes você tem um cargo que **é exercido por alguém não pela competência** que se tem, **mas são cargos muitas vezes políticos**, podemos dizer assim, eu não quero comprometer os nossos colegas de trabalho, mas é uma coisa que de fato acontece e não é realidade unicamente da instituição.”

E-19 “Nós **esbarramos muitas vezes nas políticas do governo**, esbarramos muitas vezes na questão da **falta de estrutura**, é fato, isso acontece. ”

E-19 “No final das contas espero que nós possamos alcançar resultados **que sejam visíveis para todos, afinal de contas nós estamos aqui justamente para dar uma resposta para a comunidade.** ”

E-23 “**Eu vejo o contexto político dentro do Instituto Federal**, então nós fazemos umas definições de planejamento em que eu não sei se por **forças estranhas, forças alheias as nossas vontades elas acabam influenciando diretamente no nosso planejamento**, e aí a gente tem a definição, a gente traça algumas metas que a gente precisa atingir, mas aí vem o contexto político que ele acaba influenciando nisso. ”

E-31 “(...) **e essas poucas pessoas vão para defender alguns pontos de vista**, e às vezes aquele ponto de vista não reflete a realidade institucional. ”

Dimensão Dificultadores - Categoria XII - Fragilidades na elaboração, acompanhamento e execução de metas e ações

Definição: Caracteriza-se como dificultador ao planejamento elaborar, acompanhar e executar metas em organizações acadêmicas, uma vez que pessoas são desencorajadas a alcançá-las, posto que não são elaboradas de forma clara, concisa e mensuráveis. O que se prejudica o alcance dos resultados organizacionais são metas e ações inatingíveis ou inexequíveis, ou por outro lado, que facilmente seriam atingidas com reduzido esforço. Desta forma, são construídas a partir da percepção de cada um, e não tecnicamente, bem o acompanhamento é deficitário.

Verbalização da categoria	Referências ao fator indicadas pela literatura	Documental (Apêndice “C”)
Elaboração de metas inatingível e inexequível; Metas desalinhadas como planejamento; Construção equivocada de metas; Desentendimento entre meta, ações e tarefas; Metas irrisórias; Acompanhamento de metas não tempestivo; Elaboração a partir da percepção do indivíduo.	Normalmente, não há uma visão compartilhada na universidade pelos atores envolvidos (ARAÚJO, 1996). O PDI deve apresentar ações, metas e objetivos a serem alcançados (MIZAEL <i>et al.</i> , 2013). Outro problema na efetivação do planejamento estratégico na universidade é a falta de clareza sobre a missão, os objetivos e as metas da organização (ARAÚJO, 1996). Complexidade do entendimento e entrega do seu produto final (FALQUETO, 2012). O método de avaliação institucional é um trabalho em andamento no campo acadêmico e profissional (ECCLES, 1991). Desalinhamento entre objetivos, decisões, ações e resultados, bem como falsa percepção de mensuração (MEYER JR.; LOPES, 2015). Dificuldade de elaborar instrumento de acompanhamento do planejamento em IES (MEYER JR., 2005). Metas exequíveis e desafiadoras (UCHOA, 2013).	Metas PDI 2014-2018 IFB, (Doc 1); Metas do Planejamento, (Doc 2); Efetividade de metas no Relatório de Gestão, (Doc 10); Define Metas e ações, (Doc 23); Decreto Lei 200/67 (Doc 7).

E-2 “O planejamento da forma que é feito eu não sou muito de acordo, porque assim, normalmente você se reúne, elabora as metas, e como algumas pessoas dizem, **a meta é uma meta Ferrari, vai de 0 a 100 em cinco segundos.** ”

E-3 “(...) eram metas que a gente chama de metas locais, **eram metas, assim, do campus e não estava explícito como que aquelas metas iam ajudar no alcance do objetivo estratégico** que está no PDI que é para alcançar a missão do Instituto. ”

E-4 “(...) onde a gente vai ver quais metas foram alcançadas, que percentual dessas metas foram alcançados, quais os gargalos e como corrigir **para que no ano que virá a gente possa de fato efetivar as metas.** ”

E-4 “Então não basta o comando central ou a reitoria **estabelecer metas de cima para baixo, isso do ponto de vista da educação isso é uma grande falácia.** ”

E-5 “Se você ler o PDI você vai verificar que os objetivos estratégicos, **as metas propostas, as ações, é um pouco confuso.** (...) **o interessante não é ter muitas metas**, porque tendo **muitas metas acaba tirando o foco da proposta**, então assim, às vezes, a proposta de meta poderia facilmente ser trocada por uma ação, então são confusões que acontece no planejamento, e a gente acaba por eximir essas dificuldades nessa reunião coletiva. ”

E-7 “Eu acho que até alcançar as metas nossas não é muito difícil, **porque as metas que eles colocam para a gente alcançar são irrisórias**, então, assim, para eu conseguir executar [meta específica do setor], isso é muito fácil eu executar ele, **já nasce executado** (...) **então é uma meta que nem deveria existir.** ”

E-9 “**O pessoal no momento de elaborar as ações às vezes se desprende um pouco daquilo que está posto no planejamento estratégico.** ”

- E-13 “(...) e aí foram criando talvez **algumas metas, que hoje são inatingíveis**, e houve essa preocupação, e hoje você é cobrado.”
- E-17 “Então as metas que você traça de um lado facilita porque como você já está com as coisas acontecendo você sabe até onde você pode chegar, **você não vai estabelecer nenhuma meta que seja difícil de ser atingida, ao contrário, ...**”
- E-18 “**Durante o planejamento se estabelece metas que facilmente seriam atingidas, obviamente seriam atingidas sem nenhum esforço, automaticamente.** (...) Na própria **construção das metas ainda há uma dificuldade de envolvimento dos alunos.** (...) E uma outra dificuldade, essa foi a que mais percebemos na execução das metas, foram as metas que não dependem exclusivamente da gente.”
- E-18 “Muitas pessoas não entendem estes processos e nós **acabamos fazendo das nossas metas tarefas estanques.** Daí agente estabelece um monte de tarefas vista como metas e o planejamento fica a maior parte focado nesta tarefa. (...) A meta não pode ser tão fácil, porque senão o planejamento estratégico não serviria de nada e ela não pode ser ineficaz, **porque você olha para aquilo não vou dar conta para que eu vou me esforçar.**”
- E-21 “(...) porque, às vezes, é planejado uma meta, **mas quando chega lá na ponta não se avalia se existe a condição realmente de realizar.**”
- E-22 “**Colocamos metas que nós pensávamos que eram palpáveis e conseguir que fossem atingíveis**, isso também foi outra questão, que nos facilitou a atingir as metas, e tivemos até, o que não é muito bom em gestão, metas atingidas que não estavam previstas no nosso planejamento, não é muito bom porque você não planejou aquilo, mas fez, acabou fazendo.
- E-24 “**As pessoas, elas têm dificuldades de entender o que é uma meta**, então as metas elas não são bem construídas, elas não são construídas muito tecnicamente, eu acho que é isso, eu acho que dá para fazer aquilo, então o parâmetro de construção das metas ele é muito deficiente.”
- E-24 “(...) por exemplo, **quando é estabelecido uma meta no próprio sistema ela pode ser desdobrada em várias ações**, que é o certo, você tem ali os objetivos, e aí você faz o desdobramento daquela meta em objetivos menores ou em ações como o SGI chama, só que, como existe uma premissa que já é problemática, que é na construção meta, esse desdobramento ele é complicado, **então a gente tem ferramentas de gestão à disposição, mas atualmente eu não vejo aplicação delas.**”
- E-24 “**As metas elas são construídas de forma empírica, a partir da percepção de cada um, elas não são construídas tecnicamente.**”
- E-27 “(...) tem meta, existe a meta que é de ensino, e a meta do administrativo. **A meta do administrativo atingimos 100% à de gestão ... rapidinho, a de gestão é bem mais prática, mas, a de ensino e que depende da ponta, depende do aluno.**”
- E-29 “O estudo das metas de todo o IFB começou um pouco mais tarde, está um pouco mais demorado para acontecer, esse foi um ano mais atípico, mas ele foi um ano em que as **metas estão um pouco mais atrasadas**, então, a primeira coisa que teria que melhorar é o tempo de discussão.”
- E-30 “Eu acho que por um lado uma **falta de definição clara** de quem são os **atores responsáveis pelas metas.**”
- E-31 “Eu não consigo fazer esse **acompanhamento (das metas)**, porque na minha mesa para todos os problemas do mundo. (...) aí eu fico realmente com muita demanda e isso contribui para um não acompanhamento das metas, aí **infelizmente as metas vão ser atualizadas naquele finalzinho de ano.**”
- E-32 “(...) então a gente em muito pouco, a gente faz o **exercício de olhar para as metas de forma coletiva e participava**, como é feito na elaboração.”
- E-33 “(...) aí a execução dessas metas encontra no ano seguinte, (...), **ela [as metas] tem uma efetividade muito baixa.**”

Dimensão Dificultadores - Categoria XIII - Adaptação de indicadores para educação

Definição É um desafio a construção de indicadores em educação pois exigem parâmetros específicos na sua elaboração, de forma a conciliar a medição, aferição e resultado, uma vez que questões políticas influenciam sua definição; são estabelecidos indicadores inatingíveis; dificuldades de automatizar o processo de coleta de dados e indisponibilização de dados em tempo real; definição de indicadores que possam ser compreendidos pela comunidade acadêmica. Além disso, outra dificuldade consiste em mensurar um elevado número de indicadores ao mesmo tempo, obter dados confiáveis e consolidados, bem como construí-los de forma que possibilitem verificar tanto a dimensão econômica, mas também a dimensão da eficácia pedagógica, da efetividade social e da relevância cultural.

<p>Verbalização da categoria Construção e mensuração de indicadores em educação; Coleta de dados manual; Informações não confiáveis; Quantidade elevadas de Indicadores; Conciliar medição, missão e resultado; Entendimento da eficiência, eficácia e efetividade em educação; Indisponibilização de dados; Compreensão dos indicadores.</p>	<p>Referências ao fator indicadas pela literatura O PDI deve contar metas e indicadores de desempenho (FALQUETO, 2012). Enquanto o planejamento aponta o caminho a ser seguido, a estratégica é o percurso passo a passo, é ação sendo executada. (OLIVEIRA, 2009). O objetivo de qualquer sistema de mensuração deve ser no sentido de promover a motivação da alta direção, gerentes e colaboradores (KAPLAN; NORTON, 1997). Indicadores podem ser de resultados, processo e contextuais (MATIAS-PEREIRA, 2011). Questões políticas influencia a definição de indicadores (UCHOA, 2013). O desafio da administração educacional medir desempenho (MEYER JR.; LOPES, 2015). Indicadores e metas, ao lado da criatividade, intuição e valores (FAIRHOLM, 2009).</p>	<p>Documental (Apêndice “C”) Indicadores do PDI, (Doc 1); Indicadores no Planejamento, (Doc 2); Indicadores do Termo de Acordo de Metas, (Doc 3); Indicadores Acordão do TCU (Doc 10);</p>
<p>Verbalizações: E-4 “Isso para mim é um fator que dificulta a construção de um planejamento no campo da educação, isso coloca-se como um grande desafio, como construir indicadores que possibilitam a gente verificar essa dimensão econômica, mas também a dimensão da eficácia pedagógica, da efetividade social e da relevância cultural?” E-11 “É o seguinte, o primeiro trabalho que estamos fazendo aqui é de tentar sistematizar a coleta desses dados e tentar automatizar o máximo esse processo, de forma que temos interferência humana para evitar erros.” E-11 “Esse é o primeiro ponto de gargalo para os indicadores do TCU, que não temos esses dados em tempo real, somos muito dependentes dessa geração de relatório.” E-12 “A dificuldade maior é de mensurar esses indicadores, que são tantos, é o fato dos dados, a gente não tem dados disponíveis, confiáveis e consolidados. (...) o indicador é de um jeito e tem que ser calculado desse jeito. (...) É muito difícil de mensurar aquilo que nós mesmos criamos no PDI, porque criamos, não pensando em um indicador realmente mensurável, além disso, os indicadores que são exigidos de nós. Temos dificuldades em pegar os dados e trabalhar.” E-16 “(...) então o grande desafio de construir indicadores na educação é a gente conciliar a medição, a aferição do resultado com a inclusão, ou seja, evitar que a gente faça rankings e que esses rankings se tornem de alguma forma negativos no conjunto aí dos estudantes e servidores, então o grande desafio é esse, hoje, é construir esses indicadores do desempenho da instituição.” E-16 “Um dificultador estrutural, por chamar assim, é que a área de educação ela exige a construção de indicadores muito específicos.” E-18 “Então hoje a gente tem no planejamento baseado em tarefas, onde há uma dificuldade muito grande de você estabelecer indicadores e as poucas que você tem indicadores, elas não estão claras para toda comunidade, para todos os Campi, temos essas do termo de acordo de metas, e temos a da lei de criação do Instituto que também não são cobradas.” E-18 “Você não consegue gerar um indicador e o indicador precisa ser perene de modo que você pode comparar, naquela mesma ação em anos diferentes para você saber se você avançou ou se você retrocedeu.” E-18 “Algumas metas do termo do acordo de metas, famigerado de alguns anos atrás que as duas primeiras são ineficazes, absolutamente ineficazes, que são de eficácia e eficiência, colocaram índices absurdos como meta, como se desconhecêsse a realidade, não sei o que se passou na época de construção no termo de acordo de metas.” E-24 “(...) e uma coisa que falta são os indicadores de desempenho, a gente tem alguns indicadores básicos que é relação aluno professor, índice de eficiência, índice de eficácia, mas até os próprios indicadores que a gente tem eles são pouco trabalhados, muita gente não entende como eles funcionam, então se você não tem indicador de desempenho, é difícil você medir se uma meta ela foi alcançada ou não, então acabam sendo metas que...” E-24 “(...) mas, eu acho que falta a gente trazer isso um pouco para a nossa realidade quais são os indicadores que a gente... Como que a gente vai medir o nosso desempenho.</p>		
<p>Dimensão Dificultadores - Categoria XIV Rearranjo do planejamento educacional</p>		
<p>Definição: O dificultador do planejamento em educação caracteriza-se em como medir e mensurar o desempenho organizacional, tanto por critérios qualitativos e quantitativos, visto que prevalece um arranjo de que a instituição tem que funcionar como uma empresa, à luz dos interesses apenas imediatos de curto prazo. As características especiais do planejamento em organizações educacionais não podem perder de vista a ação cooperada, tampouco serem implementados a partir de modelos e ferramentas de eficácia e efetividade do setor empresarial que privilegia a eficiência econômica, em detrimento de valores que permeiam a realidade acadêmica, de forma a não abandonar sua essência e missão.</p>		

<p>Verbalização da categoria O planejamento deve possibilitar transformação social; Educação não se faz pelo espontaneísmo; Preferência por medidas quantitativas; O que é qualidade em educação; Qual é o resultado em educação; Os resultados em educação não são de curto prazo.</p>	<p>Referências ao fator indicadas pela literatura Não existe uma fórmula padrão para se implantar o planejamento estratégico nos Instituto Federais de Educação (MELO, 2013). IFES apresenta estrutura de muitas complexidades (ARAÚJO, 1996). Aponta o quanto é difícil gerir os processos em organizações universitárias (REBELO, 2004).</p>	<p>Documental (Apêndice “C”) Elaboração do PDI 2014-2018, (Doc 1); PPI instrumentaliza o processo educativo, (Doc 2); Risco no Relatório de Gestão, (Doc 10).</p>
<p>Verbalizações: E-01, “(...) e eles (comunidade externa) vem trazendo a sua demanda e que eles esperam do instituto, e aqui técnicos, estudantes e docentes ouvindo isso e trabalhando conjuntamente, eu acho que a gente vai chegar aí sim ao planejamento eficaz. ” E-01 “Eu acho que o nosso planejamento de fato ele deve contemplar a necessidade de transformação social, nesse sentido e que a gente oferta, aí sim para atingir essa transformação social a gente oferta cursos técnicos, cursos superiores, formação de professores, uma extensão tecnológica constituída por assistência técnica, consultoria, a gente tem os projetos de arte, cultura, quer dizer, há um conjunto de ações e atividades de programas que traduzem o planejamento estratégico do instituto. ” E-01 “(...) e educação não é uma coisa que a gente faz em dez minutos (...), o planejamento estratégico de uma instituição ela precisa necessariamente atender o que a população espera. ” E-04 “(...) então há uma construção preocupada com a articulação e participação dos diferentes segmentos que compõe a comunidade escolar nesse processo. (...) e esse planejamento ele tem que ser um planejamento dialógico e participativo. Na questão do planejamento, seja na concepção, seja no acompanhamento, seja na avaliação todas essas fases têm que ter a participação efetiva de todos os sujeitos que vão ser atingidos pelo processo educacional e que vão ser responsáveis pela construção desse processo educacional. ” E-04 “(...) então nós temos que construir nossa forma de planejamento interno que seja efetivo, que seja eficaz, que tenha relevância cultural e efetividade social, caso contrário nós vamos ficar refém dos órgãos de controle ou das metas vindas de cima para baixo. ” E-10 “Hoje as pessoas são muito quantitativas, muito numéricas, por mais que a gente tenha numa instituição de ensino que o qualitativo é muito importante, mas o meu qualitativo pode ser diferente do seu qualitativo e a gente chegar a uma concepção do que é qualidade do ensino, da educação, do IFB. (...) Revisão do PDI, então a gente está caminhando para as concepções filosóficas, mas ao mesmo tempo a gente precisa de um dado concreto para falar assim, gente, o nosso caminho está certo, ou tem caminhos melhores, ou realmente esse caminho é furada, volta. ” E-16 “(...) então, por exemplo, medir qualidade da educação, isso é um desafio, porque o que é qualidade exatamente? É passar, é ter nota boa, passar no Enem, é que o aluno encontre o caminho de ser uma pessoa realizada, feliz, o que é qualidade no fim das contas. ” E- 19 “Planejamentos estratégico é um planejamento de longo prazo e de fato as nossas ações no dia a dia não podemos esperar ter resultados imediatos, mas, é uma construção hoje que vai refletir num futuro bem próximo. ” E-20 “(...) e o planejamento vai ter uma característica importante, que é uma característica de legitimidade na comunidade. ” E-22 “A gente tem que ver os próximos vinte anos, no mínimo. ” E-29 “Tem um entendimento de que a gente planeja para o próximo ano, e não é, a gente não planeja para o próximo ano, a gente planeja para os próximos vinte, trinta, quarenta anos, planeja até para quando eu não estiver mais aqui.”</p>		



**DANO MORAL EM CASOS DE INCLUSÃO INDEVIDA DO NOME NOS
ÓRGÃOS DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO POR EMPRESAS DE TELE-
ATENDIMENTO E TELEMARKEETING:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Rafael Brandão Ribeiro¹
Marly de Souza Carrasco Almeida²

RESUMO

Este artigo aborda o dano moral em casos de inclusão indevida do nome nos órgãos de proteção ao crédito por empresas de tele-atendimento e telemarketing. O objetivo é apurar as problemáticas que envolvem a concessão ou a negativa de valores indenizatórios por danos imateriais especificamente em casos de inclusão indevida do nome nos cadastros de inadimplentes. A metodologia aplicada é baseada no uso de pesquisa bibliográfica e virtual, a qual pretende discorrer acerca dos parâmetros adotados pelos tribunais, especialmente no Supremo Tribunal de Justiça, para definir o *quantum debeatur*. Com isso, questiona-se o quanto a sociedade atual progrediu juridicamente de forma positiva no que tange a busca para punir e tentar inibir aqueles que ferem direitos imateriais, desrespeitando direitos – a muito – protegidos pela Constituição Federal, em especial a de 1988. Como resultado deste estudo, pode-se depreender que existem diversas vertentes que abrangem o tema no que se refere ao dever do Estado em punir e inibir o *agressor* reincidente que é o caso de empresas de tele-atendimento e telemarketing. Bem como, de outro lado, pode-se notar a necessidade de maiores esclarecimentos jurídicos para evitar que, nesses casos, pessoas de má-fé utilizem-se do poder judiciário para enriquecer ilícitamente por meio de indenizações por danos morais, sem que de fato tenha havido algum dano.

Palavras-chave: Dano moral; Órgãos de proteção; Direito.

ABSTRACT

This article deals with moral damages in cases of improper inclusion of the name in credit protection agencies by telemarketing and telemarketing companies. The objective is to investigate the issues involving the granting or denial of indemnity amounts for immaterial damages specifically in cases of improper inclusion of the name in the delinquent records. The applied methodology is based on the use of bibliographic and virtual research, which intends to discuss about the parameters adopted by the courts, especially in the Supreme Court, to define the quantum debeatur. Thus, it is questioned how much the current society has progressed positively in the search for punishing and trying to inhibit those who injure immaterial rights, disrespecting the rights - long - protected by the Federal Constitution, especially that of 1988. As a result of this study, it

¹ Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium* (UNISALESIANO – Campus Araçatuba). Contato: rafaelbrandao_1993@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8833-1258>.

² Especialista em Docência no ensino superior pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Contato: marlydesouzacarrascoalmeida@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6257-411X>.

can be inferred that there are several aspects that cover the theme regarding the State's duty to punish and inhibit the repeat offender, such as telemarketing and telemarketing companies. On the other hand, it may be noted that further legal clarification is needed to prevent in such cases persons of bad faith from using the judiciary to illicitly get rich through compensation for moral damages, without actually there has been some damage.

Keywords: *Moral Damage; Protection organs; Right.*

1. INTRODUÇÃO

A invenção do telefone no final do século XIX foi o pontapé inicial para uma nova era tecnológica que ultrapassou os limites de interesse pela simples comunicação interpessoal e ganhou força como uma nova forma de se comercializar produtos. *Televendas* ou *telemarketing* é, em geral, a denominação que se dá para a comercialização de produtos e afins via linha telefônica. Para fins comerciais, o telefone passou a ser utilizado em meados de 1880, na cidade de Berlim, logo após o primeiro telefone ter sido inventado por Alexandre G. Bell. Na contemporaneidade, o uso comercial do telefone é comum e está em franco avanço, principalmente com as potencialidades dos celulares inteligentes (*smartphones*).

Isso gerou e continua a gerar, cada vez mais, casos jurídicos em diversas instâncias, tanto no Brasil, quanto no mundo todo. Os casos são diversos e as especificidades são variadas. Entre os ilícitos mais frequentes, está o de dano moral em casos de inclusão indevida do nome nos órgãos de proteção ao crédito por empresas de tele-atendimento e telemarketing. Sobre esse tema recorrente este artigo se debruçará.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é apurar as problemáticas que envolvem a concessão ou a negativa de valores indenizatórios por danos imateriais especificamente em casos de inclusão indevida do nome nos cadastros de inadimplentes. A metodologia aplicada é baseada no uso de pesquisa bibliográfica e virtual. Escolheu-se esse método porque existem, atualmente, diversas correntes sobre o tema, as quais não convergem em apenas um ordenamento jurídico. Logo, faz-se necessário e relevante discorrer acerca dos parâmetros adotados pelos tribunais, especialmente no Supremo Tribunal de Justiça, para definir o *quantum debeatur*. Eis a proposta teórico-metodológica que fundamenta este estudo.

Com isso, questiona-se, então, o quanto a sociedade atual progrediu juridicamente de forma positiva no que tange a busca para punir e tentar inibir aqueles que ferem direitos imateriais, desrespeitando direitos – a muito – protegidos pela Constituição Federal, em

especial a de 1988. Tem-se que levar em conta ainda que, com o aumento da atividade de telemarketing e tele-atendimento nos últimos anos, surgem inúmeros conflitos na relação comercial entre as empresas e os consumidores. Por exemplo, há problemas de interpretação da parte do consumidor, erros esdrúxulos por parte de cliente e das empresas, ou mesmo por claro desrespeito por parte das empresas que visam apenas o lucro, ignorando o *Código de Defesa do Consumidor*.

Para abordar essas ocorrentes e tantas outras, analisa-se esse tema à luz da *Constituição Federal* no que tange ao direito do consumidor que sofreu danos imateriais a sua imagem e honra e que procura a Justiça visando ressarcimento pela dor e constrangimento devido ao dano imaterial sofrido. Embora a complexidade do universo dos danos imateriais esteja longe de ser novidade e que já haja um certo avanço exponencial na busca de meios que facilitem o trabalho do juiz quando este se vê incumbido a determinar a punição a esse tipo de violação, essa seara precisa ser explorada, seja por causa da recorrência constante do ilícito em nossa sociedade, como já dito; seja pelo próprio objeto jurídico que precisa ser investigado, com maior minúcia pelos magistrados e doutrinadores.

Outro fator preponderante para que justifica o empenho de se revisitar esse tema é que não há um cálculo matemático, tampouco uma tabela para aferição de valores a serem pagos por quem causou esse tipo de violação. Esse fato é relevante dentro do contexto de julgamento, porque cada pessoa vê e sofre a sua maneira o dano imaterial, portanto haverá, nessas circunstâncias, a livre apreciação do julgador diante do valor devido. Nesse sentido, não é impossível dizer que existe, mesmo que de forma indireta e implícita, certo subjetivismo na aplicação do ato jurídico. Tanto é assim que, não raras vezes, existem julgamentos diversos para ações aparentemente idênticas em casos de inclusão indevida do nome nos órgãos de proteção ao crédito por empresas de tele-atendimento e telemarketing.

Depreendida a necessidade de se investigar esse objeto, a metodologia utilizada neste trabalho é de cunho fundamentalmente descritivo, realizado predominantemente no modo explicativo. Embasa-se, portanto, em revisões bibliográficas nacionais de doutrinadores e especialistas no tema, em artigos virtuais de jornais e revisas eletrônicas. Resgata-se, inclusive, o ordenamento jurídico pátrio, bem como as jurisprudências de nossos tribunais, em particular o Supremo Tribunal da Justiça.

Metodologicamente, divide-se este trabalho em duas partes para, assim, percorrer o objeto de pelo menos duas vertentes. Em um primeiro momento, faz-se uma breve

retomada da noção do conceito de responsabilidade civil, seu histórico, evolução e seu objetivo. Problematiza-se, o objetivo dessa responsabilidade que é basicamente reparar o dano causado, que de alguma forma tenha levado a diminuição do bem jurídico da vítima. Para tanto, nessa parte, pressupõe-se que, sem dano, não há reparação, logo só pode haver a obrigação de indenização quando existir dano material ou imaterial. É por aí que o advogado de defesa ou o de acusação parte para construir seus argumentos.

No segundo momento, resgata-se a parte histórica do tema, analisando o conceito de *dano imaterial*, ou *dano moral* como é popularmente conhecido. Desse modo, pretende-se verificar quais são as dificuldades jurídicas que surgem nesses casos, como, por exemplo, como se determina se há ou não o direito à reparação via indenização pecuniária nesses casos de *consumidor vs. empresas de tele-atendimento e telemarketing*. Eis o caminho metodológico aplicado neste estudo.

2. Responsabilidade civil: avanços e desafios

Provinda do latim, a palavra “*respondere*”, e a noção de responsabilidade é efeito lógico segundo o qual, necessariamente, todos devem de responder por seus atos danosos. Sem maiores complexidades o conceito da palavra “responsabilidade” estabelece a ligação entre aquele que pratica um ato às consequências advindas deste ato praticado. Todo ato praticado gera um resultado, isto é, uma consequência, podendo esta ser positiva ou negativa, sendo as convenções de determinada grupo e/ou sociedade, como um todo.

A responsabilidade civil surge na sociedade contemporânea como meio para que uma pessoa que eventualmente venha a causar algum dano à outra – material ou imaterialmente – tenha o dever de ressarcir-la. Isso tem sido feito na maior parte das vezes através de indenizações pecuniárias, dentro da jurisdição brasileira e também em muitas do exterior. Juridicamente citando a teoria da responsabilidade civil, pode-se dizer que ela busca determinar os casos em que uma pessoa pode ser responsável pelo dano causado à outra pessoa, para, então, determinar qual é o grau da reparação devida à vítima.

Seguindo essa lógica, Carvalieri Filho (2008, p. 2) argumenta:

A responsabilidade civil parte do posicionamento que todo aquele que violar um dever jurídico através de um ato lícito ou ilícito, tem o dever de reparar, pois todos temos um dever jurídico originário o de não causar danos a outrem e ao violar este dever jurídico originário, passamos a ter um dever jurídico sucessivo, o de reparar o dano que foi causado. O ato jurídico é espécie de fato jurídico.

Diante dessa explicação, é necessário conceituar o que é “fato jurídico”. Dentro do contexto do Direito, fato jurídico significa todo episódio da vida que o universo

jurídico entende como importante. São os fatos que o Direito pode ou deve intervir. Tais fatos podem ser acontecimentos naturais que ocorrem pela força da natureza, como o nascimento de uma pessoa ou sua morte, ou atos voluntários quando acontecem por atitudes humanas que podem ser lícitas ou ilícitas.

Atos lícitos são os que estão de acordo com a lei produzindo efeitos em conformidade com o ordenamento jurídico. Os ilícitos são os que estão em desacordo com o ordenamento jurídico, logo produzem efeitos nocivos ao convívio sociocultural convencionado como adequado.

O artigo 186 do Código Civil dispõe que todo *aquele que por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral comete ato ilícito* (BRASIL, 2017). Convenciona-se, ainda, que:

Art. 927. Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo. Parágrafo único. Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem (BRASIL, 2017).

Como já ressaltado anteriormente, o instituto da responsabilidade civil é aquele por meio do qual se liga uma conduta a alguém. Com efeito, todas as suas consequências estão associadas a essa responsabilidade, intrinsecamente. Em certa instância, o conceito de responsabilidade está atrelado ao de liberdade. Entende-se, assim, que a liberdade compreende o sentido de que todos os homens vivem em sociedade por fazer ou deixar de fazer determinadas ações, respeitando e preservando aquilo que a lei convencionou, isto é, nos limites do lícito e do ilícito, como já explicado acima.

Seguindo esse raciocínio, no Direito, quando há dano, por óbvio há responsabilidade. Nesse sentido, Delgado (2003, p. 38) sustenta o seguinte:

Se há um dano, há responsabilidade. Uma vez que não havendo dano, então a raiz da responsabilidade está atacada. Se a raiz, local por onde a árvore da responsabilidade se nutre está atacada e vem a perecer, toda a estrutura igualmente, perecerá. De forma bem sintetizada, podemos dizer, sem receio de errar, que a responsabilidade civil é o grande núcleo do comportamento humano, atribui a cada um a autoria de seus atos, obrigando-o, por conseguinte, a arcar com todas as consequências deles advindas.

É importante ressaltar que a integração do conceito de responsabilidade traz consigo a necessidade de evitar determinadas condutas, e não apenas compensar a vítima do dano. Para entender um pouco mais esse conceito, é preciso dissecar um pouco acerca de suas relações jurídicas com outros termos do Direito. Começamos pela relação entre responsabilidade e dano.

Conforme Bittar (2001, p.47), *a reparação do dano traria na verdade um*

equilíbrio, o qual a parte lesada voltaria ao seu estado anterior como se nada tivesse acontecido. O dever de reparar está norteado por diversos princípios criados para estruturar o Estado de Direito. Prova disso é que é possível observar os princípios constitucionais neste sentido em todo o mundo, uma vez que eles são responsáveis por definir uma estrutura básica fundamental para o sistema.

É possível definir os princípios como espécie de normas jurídicas com maior carga de abstração, generalidade e indeterminação que as regras, haja vista não disciplinarem por via direta as condutas humanas, dependendo de uma intermediação valorativa do exegeta para a sua aplicação. (AMADO, 2015, p.23)

Ressalta-se que os direitos individuais surgiram na Mesopotâmia, junto com os primeiros meios de assegurar a segurança individual. Posteriormente, surgiu o Código de Hamurabi (1690 a.c), que consagrava um rol de direitos comuns a todos os homens, entre eles: a vida, a propriedade, a honra, a dignidade e a supremacia perante os governantes.

Como se vê, na história da humanidade, é a lei que conduz a vida social e também o Estado de Direito, sendo ela norteada por princípios – fundamentais ou não. Soares (1997, p. 2) faz o seguinte resgate histórico:

Com a idade Contemporânea (Revolução Francesa, 1789), o advento do Código Civil Francês (1804), denominado Código de Napoleão serviu de marco histórico, acerca do princípio da responsabilidade civil fundada na culpa, influenciando a legislação dos países civilizados, de maneira geral. (SOARES, 1997, p. 2).

Os princípios que regem a Constituição Federal do Brasil são a principal forma de se nortear as normas de conduta de um indivíduo mediante as leis já existentes, porque eles determinam direitos e deveres. Foi na Constituição Federal de 1988 que os direitos fundamentais foram tratados com a devida relevância. Ressalva-se, no entanto, que nas constituições brasileiras anteriores houve um cuidado – mesmo que mais diminuto se comparado com a Constituição, de 1998 – na tutela dos direitos dos cidadãos.

Os princípios também norteiam a proteção da honra e da imagem das pessoas. É nesse ponto que essas diretrizes auxiliam a julgar casos em que há inclusão indevida do nome aos órgãos de proteção ao crédito. Isso decorre, porque, quando existe essa ocorrência, essa inclusão acaba por colocar em “xeque” a honestidade e a honra do indivíduo, criando-se uma imagem de “caloteiro” ou “mal pagador” perante à sociedade, conforme argumenta Brega Filho (2002).

Sinônimo de prejuízo, o “*dano*” é pressuposto o principal da responsabilidade civil. Quando se fala em dano, já se entende que algo ruim aconteceu, podendo ser um estrago, uma lesão, dentre outras possibilidades. De Plácido e Silva (1993 apud REIS, 2010) conceitua o significado da palavra “*dano*” nestes termos:

Dano, derivado do latim damnum, genericamente significa todo mal ou ofensa que uma pessoa tenha causado a outrem, da qual possa resultar uma deterioração ou destruição à coisa dele ou um prejuízo ao seu patrimônio. Possui assim o sentido econômico ou diminuição ocorrida ao patrimônio de alguém, por ato ou fato estranho à sua vontade. Equivale, em sentido a perda ou prejuízo. (PLÁCIDO; SILVA, 1993 apud REIS, 2010 p.2)

Já a palavra “*responsabilidade*”, no Dicionário Houaiss (2016), significa obrigação, dever de arcar, de se responsabilizar-se pelo próprio comportamento. Já no âmbito jurídico responsabilidade está diretamente ligado ao desrespeito de algum direito, através de uma ação contrária ao ordenamento jurídico, como já estamos delineando desde o início deste texto.

Para que a vida em sociedade fosse possível, foi necessário criar certos limites, barreiras que se ultrapassadas gerassem punições. A lei impõe deveres a serem cumpridos, dando em troca a garantia de que os direitos sejam respeitados. Logo, o dano e a responsabilidade estão diretamente ligados. Sendo adequado afirmar que, para que seja possível responsabilizar, há a necessidade de que algum dano tenha ocorrido, conforme afirma Delgado (2003, p. 37).

A responsabilidade surge, não apenas quando uma pessoa por si, causa dano a outrem, mas também, quando uma pessoa ou coisa, que esteja sob sua dependência ou guarda, causa dano a outrem. Como por exemplo de responsabilidade por ato de terceiro, que ocorre quando uma pessoa que esteja sob guarda ou dependência de outra, causa dano a outrem.

A básica noção de responsabilidade – ou seja, de arcar, atribuir a alguém a titularidade pelo resultado danoso contrário a lei – nasce da ideia de culpa. Isso é decorrente da ação daquele que agiu culposamente, devendo, assim, ser responsabilizado pelo mal causado. O referido conceito de dano resgata, desse modo, mesmo que indiretamente, depreende-se a noção de prejuízo a um bem jurídico protegido de determinada pessoa, uma vez que esse prejuízo tenha condição de diminuir o “patrimônio” daquela.

No entanto, a regra tem exceções, ou seja, não será todo e qualquer dano causado a outrem que gerará o dever de ressarcimento. Quando o fato gerador do dano é causado mediante legítima defesa ou mesmo amparado pelo exercício regular do direito, ainda que a atitude de alguém cause prejuízo a um bem jurídico tutelado de outrem, não estará

praticando um ato ilícito, conforme prevê o Código Civil de 2002 *in verbis*.

Art. 188 – Não constituem atos ilícitos:

I – Os praticados em legítima defesa, ou no exercício regular de direito;

II – A deterioração ou destruição da coisa alheia, ou a lesão a pessoa, a fim de remover o perigo iminente.

Por tudo que já foi exposto, fica evidente que a responsabilidade civil tem inicialmente por objetivo principal a reparação do dano causado a vítima, possibilitando assim que o prejudicado “retorne” a seu *status* anterior ao dano. O ressarcimento da vítima nas hipóteses em que o dano sofrido é material, sendo ele um dano patrimonial ou não, de certa forma é algo simples de se realizar. Todavia – e é isso que o presente trabalho de pesquisa traz à baila – quando falamos de danos imateriais, ou seja, danos morais, como é popularmente conhecido, essa tarefa se torna inúmeras vezes mais complexa. Essa problemática se sustenta porque, mesmo com a reparação financeira, certos danos sofridos jamais serão apagados da memória do indivíduo e de seus pares.

O vexame, a vergonha ou o constrangimento, muitas vezes, dói tanto na mente do prejudicado, que, mesmo após a reparação financeira, a vítima não retornará ao seu estado psíquico anterior. Destaca-se que aquele que causar dano a outrem, ainda que este dano seja exclusivamente moral, nos termos do artigo 186 do Código Civil de 2002 ou no artigo 5º, inciso X da CF/88, será responsabilizado pelo prejuízo causado.

Vale ressaltar também que foram criados mecanismo jurídicos para manter a ordem jurídica estabelecida e evitar que meros aborrecimentos do cotidiano sejam tidos como danosos por pessoas com o intuito exclusivo de enriquecer ilicitamente às custas da boa-fé do Estado através do judiciário. Por isso, os danos que são efetivamente passíveis de serem indenizados são aqueles que desrespeitam de alguma forma à dignidade da pessoa; ou que esta tenha sido prejudicada, indo de encontro ao disposto no o artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988.

No caso da inclusão indevida do nome aos órgãos de proteção ao crédito, ou rol “rol do inadimplentes”, tem-se, de modo patente, a violação desse princípio fundamental. Sublinha-se que o respeito à dignidade de alguém está atrelado a três fundamentos, a saber: viver honestamente, não prejudicar ninguém e dar a cada um aquilo que lhe é devido. A partir dessas conceituações, no próximo capítulo, é de fato debatido o dano imaterial e as empresas de tele-atendimento.

3. Dano imaterial e empresas de tele-atendimento e telemarketing

Telemarketing é o termo que institui a promoção de vendas e serviços via telefone.

Telemarketing é a junção de duas palavras de línguas diferentes TELE, vem do grego e significa distância e MARKETING vem do inglês e significa relacionar-se com o mercado. Quando unidas temos a palavra TELEMARKEETING que significa contatar o mercado a distância. (KNIJNIK, 2009, p. 6)

A ideia de utilizar as linhas telefônicas para fins comerciais surgiu em meados da década de 50 em Berlim, vindo a expandir no Brasil apenas em meados dos anos de 1980. A comercialização de produtos via telefone ganhou muita força porque os empreendedores da época visualizaram o quão facilitador seria comercializar seus produtos e manter contato com seus clientes através desse sistema.

Em 1987 nasceu a Associação Brasileira de Telemarketing, que mais tarde se tornaria a Associação Brasileira de Telesserviços (ABT), com intuito de organizar a categoria e regularizar o exercício da profissão. Entre as inúmeras vantagens encontradas nesse tipo de negócio está a interatividade com o cliente, as operações do sistema de telemarketing normalmente são fácil de controlar alcançando um número muito maior de clientes, num curto espaço de tempo e atingindo distâncias intercontinentais em segundos.

O sistema de Telemarketing teve suas atividades potencializadas após o advento do Código de Defesa do Consumidor (CDC), pois perceberam que a importância de estar em contato com o público. Por essa razão, nos dias atuais tem sido utilizado de maneira bastante eficaz para potencializar negócios e impactar diretamente o consumidor. Outro atrativo para os empresários utilizarem esse sistema para vendas é que os custos são relativamente baixos, considerando que os custos com um vendedor de campo ou um ponto comercial, em comissões, estrutura, logística, dentre outros custos são infinitamente menores.

O tema dano moral desde sempre trouxe à baila um considerável número de controvérsias e acaloradas discussões voltadas quase sempre aos meios utilizados como parâmetros do *quantum* indenizatório. Embora existam outros questionamentos relacionamentos ao tema, dentre eles, está a chamada “fábrica do dano moral” e o dilema envolto nos ideais do “ilícito lucrativo”.

Para tratar esse tema, é necessário explorarmos teoricamente a Teoria da Banalização do Dano Moral. Esta ocorre quando o jurisdicionado procura a Justiça, sabendo este não ter ônus pecuniário algum para ingresso com a demanda, tendo vista que as lides decorrentes do fato gerador do dano em sua demasia ocorrem em Juizados Especiais Cíveis. Estes últimos não há a cobrança de honorários, porque eles são os beneficiários da chamada "Justiça Gratuita".

A Teoria do Ilícito lucrativo ocorre, por sua vez, quando a empresa de telefonia desconta um valor considerado ínfimo de vários clientes, sem que haja existência de nexo de causalidade entre a prestação do serviço contratado com a devida solicitação do cliente. Dado esse fato a empresa terá um "caixa" para cobrir eventuais ações de indenização por Dano Moral. Embora se trate de valores irrisórios, o cliente acaba por não acionar o Poder Judiciário com a finalidade de reaver o valor, logo os créditos obtidos pela empresa de maneira indevida, serão sempre maiores que os pagos em eventuais ações de Dano Moral ou Ressarcimento. Eis um fenômeno que deve ser observado pela Justiça e que, no entanto, devido ao volume de processos em curso e as diversas demandas não é ainda alvo de uma rigorosa verificação.

Como o objetivo deste artigo é uma revisão bibliográfica, de cunho exploratório, retomemos o ordenamento jurídico do tema em análise. No contexto brasileiro, a Justiça passou a admitir indenizações pecuniárias aos danos de ordem moral no Código Civil de 1916, sendo solidificado, mais tarde pela Constituição Federal de 1988, depois pelo Código de Defesa do Consumidor e, mais tarde, na atualização do Código Civil de 2002 nos artigos 186 e 927. Todo esse ordenamento jurídico teve, como intuito, abrigar os casos de indenização e evitar a subjetividade dos dispositivos legais, unindo os interesses da sociedade e as necessidades do Estado de Direito do Cidadão. Com esse ordenamento, um fenômeno ocorreu: uma avalanche de processos de reparação nos tribunais brasileiros. Isso ficou ainda mais crescente após a vigência da Lei 9095/95, lei está que instituiu os juizados especiais.

O aumento significativo da busca por tutela jurisdicional visando obter indenização por danos materiais e morais ocorreu de forma gradual e crescente nos últimos anos vinte anos. Essas demandas ocorrem, especialmente, por consumidores de classe baixa e média, que sofrem com a precariedade dos serviços prestados por grandes empresas, em particular as de telefonia e telemarketing. Antes do ordenamento jurídico salientado acima não haviam mecanismos jurídicos consistentes para defender os direitos desses consumidores. Temos, assim, dois lados desse fenômeno: de uma parte, uma maior abrangência jurídica dos casos de danos materiais e físicos aos cidadãos brasileiros; e de outro, um aumento significativo no número de processos em curso, que, a médio e longo prazo, pode travar todo o sistema jurídico, conforme salienta Teixeira (2006).

Considerando que a mera inclusão indevida do nome de um consumidor nos órgãos de proteção ao crédito seja por culpa ou dolo se tornou passível de indenização,

isso abriu margem para oportunismos. Essa interpretação decorre dos conceitos que definem o dano moral que direcionam que:

Dano moral é o que atinge o ofendido como pessoa, não lesando seu patrimônio. É lesão de bem que integra os direitos da personalidade, como a honra, a dignidade, intimidade, a imagem, o bom nome, etc., como se infere dos art. 1º, III, e 5º, V e X, da Constituição Federal, e que acarreta ao lesado dor, sofrimento, tristeza, vexame e humilhação. (GONÇALVES, 2009, p.359)

Para interromper a avalanche de processos, atualmente, o Supremo Tribunal de Justiça definiu em jurisprudência pacificada e de maneira categórica que aborrecimentos comuns do dia a dia, dissabores normais e próprios do convívio social não são suficientes para originar danos morais indenizáveis. Podemos observar isso na seguinte normativa:

DIREITO CIVIL. RESPONSABILIDADE CIVIL. COMPRA PELA INTERNET. PRESENTE DE NATAL. NÃO ENTREGA DA MERCADORIA. VIOLAÇÃO A DIREITO DE PERSONALIDADE NÃO COMPROVADA NO CASO CONCRETO. DANOS MORAIS INDEVIDOS.

1. A jurisprudência desta Corte tem assinalado que os aborrecimentos comuns do dia a dia, os meros dissabores normais e próprios do convívio social não são suficientes para originar danos morais indenizáveis.

2. A falha na entrega de mercadoria adquirida pela internet configura, em princípio, mero inadimplemento contratual, não dando causa a indenização por danos morais. Apenas excepcionalmente, quando comprovada verdadeira ofensa a direito de personalidade, será possível pleitear indenização a esse título.

3. No caso dos autos, as instâncias de origem concluíram não haver indicação de que o inadimplemento da obrigação de entregar um "Tablet", adquirido mais de mês antes da data do Natal, como presente de Natal para filho, fatos não comprovados, como causador de grave sofrimento de ordem moral ao Recorrente ou a sua família.

4. Cancela-se, entretanto, a multa, aplicada na origem aos Embargos de Declaração tidos por protelatórios (CPC, art. 538, parágrafo único).

5. Recurso Especial a que se dá provimento em parte, tão somente para cancelar a multa. (STJ - REsp: 1399931 MG 2013/0281903-4, Relator: Ministro SIDNEI BENETI, Data de Julgamento: 11/02/2014, T3 - TERCEIRA TURMA, Data de Publicação: DJe 06/03/2014)

Outra medida para evitar a sobrecarga dos Tribunais com as desventuras jurídicas que não possuem um propósito plausível foi à promulgação da Súmula 385 do Supremo Tribunal de Justiça. Nesse documento, discute-se a respeito da impossibilidade de se indenizar aquele que é devedor contumaz, porque, com o nome previamente negativado de maneira justificada, não há que se relatar que houve constrangimento ou dissabor devido à negativação indevida.

É certo que cada caso traz particularidades e singularidades próprias e que a Justiça não pode ser omissa a isso, todavia ela deve se precaver a esse fenômeno de crescimento avassalador dos processos. E como pudemos notar, a Justiça brasileira está

preparada e está se atualizando. Além disso, a Jurisprudência mais moderna vem ao encontro com este entendimento de que não há o reconhecimento do dano moral ante a ausência de provas e demonstração de efetivo dano ao patrimônio abstrato da requerente.

Como se foi compreendido, neste tópico, o caso possui diversos pontos de vista. Tratamos em especial de três. Em um primeiro momento, discutimos o impacto crescente do telemarketing e o caso da cobrança indevida de valores ínfimos que faz com que o consumidor não abra processos jurídicos, mas que, do lado do empresariado, financia um caixa para futuros processos de danos morais ou outras despesas, de forma ilícita. Em segundo lugar, observou-se que o ordenamento jurídico no Brasil está se modernizado e atendendo, progressivamente, às necessidades do cidadão no que se refere aos danos morais e materiais. Em terceiro lugar, compreende-se que a Justiça brasileira deve que criar mecanismos para desacelerar a avalanche de processos cíveis decorrente da vigência desse ordenamento jurídico que defende os direitos do consumidor.

4. Considerações Finais

A negatização do nome de um consumidor de forma indevida ocorre na maioria das vezes por erro ou negligência por parte das empresas. Em não raros casos, tais erros ocorrem por duplicidade de nomes no cadastro de clientes, erros de cadastramento em sistemas internos, dentre outras falhas operacionais. Tudo isso gera problemas aos cidadãos que vêm seu nome, de forma indevida, incluído nos órgãos de proteção ao crédito.

Outro fato que está no centro dessa problemática é que, na sociedade atual, as relações comerciais estão muito pautadas na comprovação de idoneidade e honestidade através de pesquisas as listagens dos diversos órgãos de proteção ao crédito. São essas listagens que dão ao mercador um histórico comercial do indivíduo e acabam determinando se há ou não a possibilidade de se estabelecer uma relação comercial entre as partes. Por toda esse contexto, a inclusão indevida torna-se algo tão grave para o cidadão e a observância jurídica não pode ser lenta, nem omissa frente a essa ocorrência.

Por isso, neste artigo fizemos uma revisão bibliográfica contextualizada do tema. Partimos dos casos de inclusão indevida do nome nos órgãos de proteção ao crédito por empresas de tele-atendimento e telemarketing, porque, como ressaltamos desde o início, elas são empresas que possuem um dos maiores índices de reclamação de inclusão indevida, além de estarem cada vez mais inseridas no dia a dia do cidadão brasileiro. Observamos esses casos específicos a partir de dois direcionamentos: a primeira parte foi

teórica, tratando em especial da responsabilidade civil em seus avanços e desafios; a segunda foi prática, verificando o ordenamento jurídico em vigência, o caso de criação de fundo indevido a partir de coleta de valores ínfimos dos clientes e, também, da problematização da Teoria do Ilícito lucrativo.

A partir dessa revisão bibliográfica, foi possível é apurar as problemáticas que envolvem a concessão ou a negativa de valores indenizatórios por danos imateriais especificamente em casos de inclusão indevida do nome nos cadastros de inadimplentes. Este estudo é de cunho exploratório e não sendo, portanto, um trabalho exaustivo sobre o tema. Por isso, o principal contributo deste texto é discutir o tema e (re)afirmá-lo como relevante para o desenvolvimento da sociedade brasileira, porque, como já salientamos, ele participa ativamente das relações comerciais em curso, podendo fortalecê-las ou enfraquecer a depender das decisões a serem tomadas nos tribunais.

REFERÊNCIAS

AMADO, Frederico. **Direito previdenciário**. 5º ed. Salvador: Jus Podium, 2015.

BITTAR, Carlos Alberto. **Responsabilidade Civil. Teoria e Prática**. 4º ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 ago. de 2017.

_____. **Lei nº 10.406** de 10 de Janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 13 de Jul. de 2017.

_____. **Lei nº 8.078** de 11 de Setembro de 1990. Institui o Código de Defesa do Consumidor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm>. Acesso em: 21 de Jul. de 2017.

_____. **Decreto-lei nº 7.347** de 24 de Agosto de 2001. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm> Acesso em: 30 de maio de 2017.

_____. **STJ Súmula 385**, 2º Seção. Julgado em 27/05/2009. Publicado em DJE 08/06/2009, ed. 379. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2013_35_capSumula385.pdf>. Acesso em 15 de ago. 2017.

_____. Supremo Tribunal de Justiça. 3º Turma Recursal Cível. **Recurso Cível nº 1399921 MG (2013/0281903-4)**. Recorrente: Ronan Guimarães Moreira. Recorrido: Albmar Comercial Ltda. Relator Ministro Sidnei Beneti, Minas Gerais, data do

juízo 11/02/2014. Disponível em: < <https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/24976890/recurso-especial-resp-1399931-mg-2013-0281903-4-stj/inteiro-teor-24976891?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 22 de jul. de 2017.

BREGA FILHO, Vladimir. **Direitos Fundamentais na Constituição de 1988**. 1º ed. São Paulo. Juarez de Oliveira, 2002.

CAVALIERI FILHO, Sergio. **Programa de Responsabilidade Civil**. 6ª ed. São Paulo: Malheiros Editores. 2005.

DELGADO, Rodrigo Mendes. **O valor do dano moral**. 1 ed. São Paulo. Ed. JH Mizuno, 2003.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Responsabilidade Civil**. 9º. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa**. CD-ROM. Rio de Janeiro: Instituto Houaiss; Editora Objetiva, 2016.

KNIJNIK, Solange Dorfman. **Telemarketing e Telesserviços**. 4º. ed. São Paulo: Ed. Easycomp, 2009.

REIS, Clayton. **Dano moral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

SOARES, Orlando. **Responsabilidade civil no direito brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro. Ed. Forense, 1997.



UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL NO PERÍODO 2013 - 2016

Juliana Ferreira dos Santos¹

RESUMO

Dentro das possibilidades de formação no Brasil, destaca-se a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no ensino superior. Este estudo tem, como objetivo geral, analisar a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil no período de 2013 a 2016. Esse exame quantitativo e qualitativo pretende (re)conhecer a estrutura acadêmica a qual é representada a partir do *fazer-saber* de cada Instituição tendo como processo metodológico a pesquisa bibliográfica. A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil representa uma alternativa de formação para profissionais atuarem no campo de pesquisa sob o escopo da qualificação de docentes e pesquisadores. Tem-se, assim, finalidade de formar profissionais motivados em aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre as diversas temáticas seja em pesquisa ou ensino. Este estudo, portanto, representa um retrato contemporâneo do cenário do ensino e da pesquisa no Brasil.

Palavras-chave: Pós-graduação *stricto sensu*. Brasil. Educação. Brasil

ABSTRACT

Within the possibilities of training in Brazil, we highlight the consolidation of *stricto sensu* postgraduate studies in higher education. This study aims to analyze the *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil from 2013 to 2016. This quantitative exam and qualitative aims to (re) know the academic structure which is represented from the knowledge of each institution having as methodological process the bibliographic research. *Stricto sensu* postgraduate studies in Brazil represent a training alternative for professionals working in the field of research under the scope of teacher and researcher qualifications. Thus, it aims to train professionals motivated to deepen theoretical and practical knowledge on the various themes either in research or teaching. This study, therefore, represents a contemporary portrait of the teaching and research scenario in Brazil.

KEYWORDS: Programs of master's and doctor's degrees. Brazil. Education.

¹ Graduada em turismo e história e mestra pela Universidade de São Paulo- USP. Atualmente Professora na Faculdade Unificada do Estado de São Paulo-FAUESP, Mauá.

INTRODUÇÃO

Conforme Balbachevsky (2005), os sucessos alcançados pelo Brasil na pós-graduação nos últimos anos têm sido motivo de satisfação tanto para a comunidade científica como para as autoridades públicas que se empenharam para conquistar esses resultados. Ainda assim, a pós-graduação enfrenta vários desafios importantes à medida que avança: falta de infraestrutura adequada, corte nos investimentos, desvalorização da remuneração dos funcionários e docentes, dentre outros. Isso evidencia que importante é crescer com qualidade, não crescer a qualquer custo.

Nota-se que se faz necessário adotar tanto parâmetros globais fundamentais ao desenvolvimento da tecnologia e da ciência no Brasil, mas também o conhecimento local para que haja a distribuição regional dos conhecimentos e a defesa dos bens culturais imateriais, uma vez que o país tem proporções continentais. Por isso este estudo questiona como está estruturada a pós-graduação no Brasil e quais os seus avanços, e como está estruturada a pós-graduação no Brasil no período 2016 a 2018, tendo como processo metodológico a pesquisa bibliográfica.

Desse modo, deve-se realçar para responder esta pergunta que o fator importante da cultura acadêmica no território nacional é que a pós-graduação acolhe em seu seio diferentes e diversas áreas e subáreas. Os grandes campos do saber instituídos politicamente nas agências de fomento nacionais (principalmente CNPq e CAPES) são: ciências agrárias, ciências da saúde, ciências humanas, ciências da linguagem, ciências da tecnologia, ciências exatas e ciências biológicas. Dentro dessas grandes áreas, estão segmentadas as mais diversas e distintas perspectivas teórico-metodológicas adotadas e desenvolvidas no Brasil. Além disso, nos últimos, tem se destacado o campo dos estudos inter, multi e transdisciplinares que, não subvertendo as fronteiras das disciplinas, acolhe, multiplica e faz dialogar esses diversos e distintos campos do conhecimento.

Toda essa conjuntura política e sociocultural atualmente em expansão foi sendo construída historicamente e de forma paulatina no nosso país, não sendo, desse modo, caótica ou casual. Segundo Velloso (2014), a introdução formal dos cursos de pós-graduação no Brasil se deu entre os anos de 1960 e 1970 – para sermos exatos, a partir do parecer nº 977, publicado em 3 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação (CFE), que ficou conhecido como Parecer Sucupira². Esse parecer estabeleceu a pós-

² O parecer foi emitido por Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007), pesquisador formado em História e Filosofia da Ciência, que participou durante 16 anos do CFE e ficou conhecido como

graduação como um escalão dos estudos avançados na estrutura educacional brasileira em sentido amplo. Ele possibilitava uma gama de habilitações em cursos *stricto sensu*, dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos – mestrado e doutorado, incluía, ainda, os mestrados profissionais ao lado dos mestrados acadêmicos, conforme salienta Velloso (2014).

REFERÊNCIAL TEÓRICO

É relevante salientar que, de acordo com Bomeny (2001, p. 59), a presença de Newton Sucupira nesse processo foi essencial. Isso se deve por diversos motivos. O principal deles é que esse estudioso “modificou a própria estrutura de pensamento do CFE, de uma atitude prático-especulativa da Filosofia da Educação para uma perspectiva mais prática das implicações dos processos educacionais”. Partindo desse princípio, Sucupira enfatizou que a pós-graduação deveria trazer contribuições para a educação, a pesquisa, a cultura e o aperfeiçoamento profissional do povo brasileiro, de forma geral e abrangente.

Posteriormente, Sucupira recomendou ainda a definição dos cursos de pós-graduação e as suas características. Daí surgiu a distinção entre a pós-graduação *stricto sensu* e a *lato sensu*:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem formas de aperfeiçoamento e especialização, esses cursos visam uma formação básica. A pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, é voltada para a formação do pesquisador, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, com objetivo da pesquisa ser requisito para o desenvolvimento do país. (SAVIANI, 2000, p. 14).

Como se nota, o curso de pós-graduação *lato sensu* é voltado a uma formação básica, já o *stricto sensu* é uma formação especializada, dirigida a pesquisadores. De acordo com Prates (1997, p. 22), esta última tem características bastante peculiares, a saber:

[...] não é uma mera ação programada como é a graduação voltada às profissões regulamentadas por lei. Universalmente a pós-graduação [*stricto sensu*] tem caráter solidamente livre, exatamente para permitir a experimentação e a formação do espírito de investigação criativa e de crítica intelectual, é o que se observa de maneira clara nos países

o “pai da pós-graduação” por causa da importância na regulamentação deste nível de ensino no Brasil.

mais civilizados [*sic* mais desenvolvidos], onde não se admitem organismos estatais centralizados e normalizadores da atividade de pós-graduação que é privativa da necessária autonomia universitária.

Para Saviani (2002), o termo *curso* está ligado ao ensino e o seu centro é o elenco de disciplinas frequentadas pelos alunos. Já o termo *programa* abarca tanto as atividades de ensino como as de pesquisa, nas quais o aluno desenvolverá uma dissertação ou tese. Logo, esse processo tem o papel de garantir a assimilação dos procedimentos e resultados do desenvolvimento do conhecimento. Nesse contexto, surgiu um órgão para coordenar a educação superior no Brasil, denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Criada em 1951, a CAPES, órgão do Ministério da Educação, regulamenta a pós-graduação no Brasil, desempenhando um papel importante para o avanço das pesquisas brasileiras. Além da CAPES, existem, como já mencionamos, outros órgãos federais que também auxiliam no progresso científico e tecnológico do Brasil. Outros exemplos são: o CNPq, as Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados (*e.g.* Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPMIG, dentre outras). Todas essas agências apoiam o sistema de pós-graduação e a pesquisa por meio de editais, bolsas e outros programas de fomento.

Gaeta (2005) explica, por sua vez, que o desenvolvimento da pós-graduação, a partir de sua implantação e da sua institucionalização, enfrentou vários problemas e ajustes. Nas décadas de 1970 e 1980, como descreve a autora, a pós-graduação apresentou grande evasão, o ensino pouco se relacionou com a pesquisa e, por isso, poucos alunos permaneciam na universidade como pesquisadores. Uma exceção dentro desse contexto era o caso dos cursos de Educação que se preocupavam com a formação de seus alunos, futuros professores. No restante dos cursos de pós-graduação, notava-se um certo descaso com a formação do alunado.

Diante desses desafios entre a evasão e a formação, foi preciso criar critérios de avaliação para os programas de pós-graduação no país. Por isso, a implementação dos critérios do sistema de avaliação da CAPES foi importante para o desenvolvimento da pós-graduação, de forma geral. Balbachevsky (2005, p. 274) afirma que a avaliação da pós-graduação se iniciou por volta de 1976, e consolidou-se na década seguinte.

Ressalta-se que o início básico do sistema foi a produção de critérios de avaliação por pares indicados pela comunidade científica. A avaliação começou sendo anual, passando depois a ser bienal e, hoje, é feita por quadriênio. Ela consiste em uma avaliação constante que faz acompanhamentos intermediários ano a ano, no qual a cada período os programas de pós-graduação pertencentes a um conjunto de áreas do conhecimento são avaliados.

Em termos do detalhamento dos critérios do sistema de avaliação, a CAPES tem como objetivos, segundo Sguissardi (2008, p. 137-164):

Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e doutorado; identificar os cursos que atendem a tal padrão; fundamentar nos termos da legislação em vigor os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a autorização, reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros, exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e da tecnologia na atualidade, bem como o aumento da competência nacional nesse campo. (SGUISSARDI, 2008, p. 137-164).

A avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, de acordo com Sguissardi (2008), possui um caráter abrangente e indutor das práticas científicas. A excessiva centralidade que envolve a avaliação que a CAPES faz dos cursos de pós-graduação não deixa de sofrer restrições e críticas, gerando nesse âmbito alguns prejuízos para a autonomia dos programas. Segundo esse estudioso, esse panorama acaba por criar uma espécie de “cultura do conformismo”, porque essa avaliação engessa a estrutura e a gestão das instituições, beneficiando, assim, alguns programas em detrimento de outros.

De acordo com Lima (2012, p. 176), o cunho produtivista foi incorporado ao Plano Nacional de Pós-graduação concernente ao período de 2005-2010. Nesse momento, ao invés de avaliar os programas com base na sua potencialidade e relevância institucional e regional como ocorria anteriormente, concentrou-se nos indicadores dos docentes credenciados para atuarem nos programas de pós-graduação. Foi exigido, então, um padrão produtivista dentro de um campo restrito de periódicos qualificados e indicados pela própria CAPES.

É preciso referenciar as teses dos pesquisadores Vogel (2015) e Lima (2012). Eles indicam que a avaliação da pós-graduação é pauta acadêmica de professores,

pesquisadores, estudantes. Logo, deve existir a convicção de que há a necessidade de se fazer uma revisão nos critérios e na forma que essa avaliação vem sendo processada nos últimos anos.

Em relação ao trabalho de Vogel (2015), ela discute a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. A pesquisa explora os dois lados distintos da problemática da avaliação: o do sistema de avaliação da CAPES e o da comunidade científica. Vogel (2015) salienta que a comparação do sistema brasileiro de avaliação dos programas de pós-graduação com os sistemas de outros países pode trazer importantes contribuições para o aprimoramento do sistema da CAPES. Apesar de haver obstáculos, como, por exemplo, a morosidade na atualização dos critérios da CAPES em relação ao processo contínuo e acelerado dos modos de se fazer ciência no Brasil: antes se publicavam muitos livros e manuais científicos; hoje, são editados artigos científicos, teses e dissertações.

Outra questão que a autora ressalta é o problema do acesso às informações para pesquisadores. Ainda não existe um canal de informações para quem deseja estudar os dados de avaliação armazenados no sistema da CAPES (VOGEL, 2015). O que há é o sistema Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>) que armazena as informações sobre os programas de pós-graduação, os periódicos credenciados, grupos de pesquisa, dentre outras. Todavia, esse sistema não expõe todos os critérios, nem todos os dados coletados anualmente, apenas alguns deles são apresentados ao grande público. Isso evidencia existe uma seleção de dados.

Diante dessas dificuldades de acesso à informação, torna-se fundamental um acompanhamento contínuo da educação e da pesquisa brasileira para que os pesquisadores possam sugerir melhorias ao sistema e este possa se atualizar com maior rapidez. Também é preciso repensar o momento pelo qual a pesquisa brasileira está passando: já foi consolidada uma rede consistente de programas de pós-graduação em todo o território nacional, é preciso, agora, integrar e gerir melhor essa rede. No atual momento político do país, Vogel (2015) alerta que existe a preocupação do retrocesso das áreas de educação, de ciência e de tecnologia. Isso pode ocorrer e, se caso aconteça, dificultará as boas propostas e alterará o curso da história científica brasileira de forma catastrófica.

Mesmo diante das críticas e dos desafios, o Brasil tem a maior estrutura de pós-graduação da América Latina. A Tabela 1 a seguir traz o número de programas e cursos de pós-graduação no Brasil. Nela, os programas e cursos são distribuídos com relação aos

tipos (mestrado acadêmico/mestrado profissional e doutorado) e também conforme os conceitos da CAPES (de 1 a 7):

Tabela 1- Programas e cursos de Pós-graduação no Brasil

Nota	Programas de Pós-graduação					Cursos de Pós-graduação			
	Mestrado	Doutorado	Mestrado P.	Mestrado e Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Mestrado P.	Total
3	1270	2	586	91	1949	1361	46	572	1979
4	101	63	169	1061	1394	1146	1167	167	2480
5	5	12	32	574	623	578	577	32	1187
6	0	5	0	265	270	265	270	0	535
7	0	0	0	145	145	145	145	0	290
Total	1376	82	787	2136	4381	3495	2205	771	6471

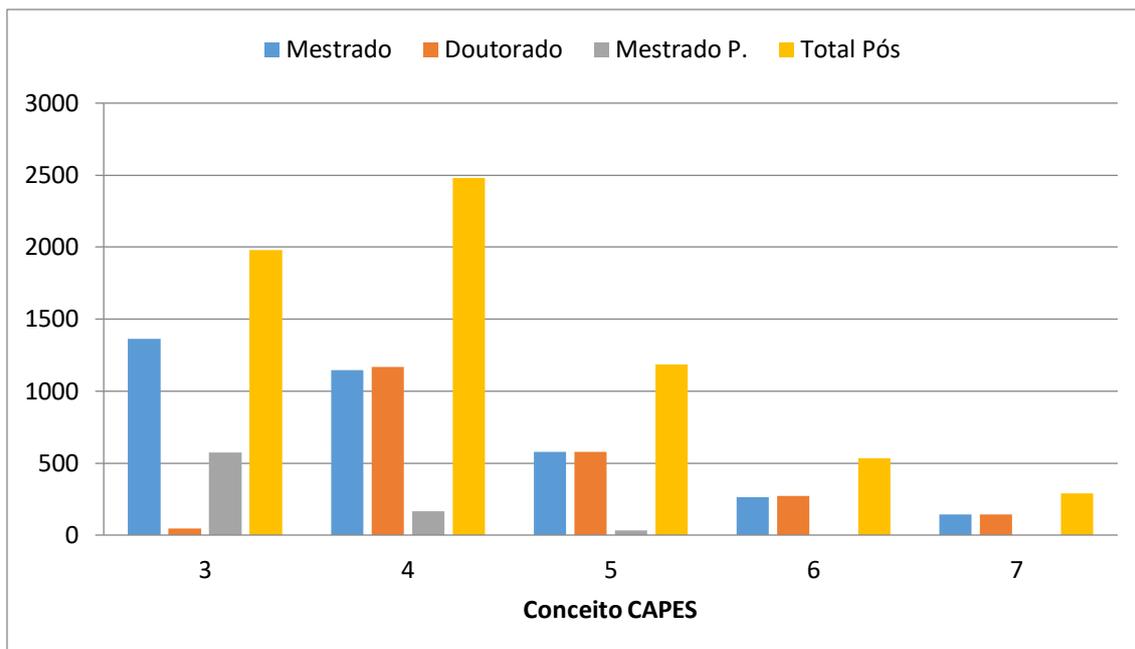
Fonte: Sucupira³

A tabela 1 mostra a divisão dos programas quanto a nota da CAPES e também a distribuição dos cursos de pós-graduação divididos por mestrado acadêmico/mestrado profissional e doutorado. Em específico, a tabela 1 destaca a existência de pouquíssimos programas com conceito 6 ou 7 da CAPES. Também é saliente o fato de que existem 82 programas só com o curso de doutorado, isso é, não tem curso de mestrado no programa. Programas que somente possuem um curso de mestrado têm conceito 3 ou 4 (com exceção de 5 programas que têm nota 5). Os programas que só têm mestrado profissional têm notas entre 3 e 5, inclusive. Cabe frisar que somente 145 dos 4.381 dos programas de pós-graduação (cerca de 3,3% do total de programas) atingiram o grau máximo da CAPES, nota 7, e todos eles possuem mestrado e doutorado.

Abaixo, está apresentado o Quadro 1 descritivo da distribuição dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Quadro 1- Distribuição dos cursos de pós-graduação por conceito CAPES

³ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativo_Conceito.jsf>. Acesso em: 10/10/2018.



O quadro 1 mostra a distribuição dos cursos de pós-graduação divididos por tipo: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Nota-se que os cursos estão distribuídos entre os conceitos 3, 4 e 5 da CAPES, havendo poucos programas com conceitos 6 ou 7. Observa-se, ainda, que os cursos de doutorado possuem conceito maior que os cursos de mestrado (isto é esperado, visto que para abrir um curso de doutorado, em geral, é necessário ter conceito 4 ou superior). Também não existem cursos de mestrado profissional com conceitos 6 ou 7, e, além disso, a maioria dos mestrados profissionais possuem conceito 3 (esse é o conceito mínimo para garantir a manutenção de um programa de pós-graduação).

Em relação às notas, elas são atribuídas aos programas numa escala que vai de 1 a 7, levando em consideração quesitos como proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual, inserção social e infraestrutura de ensino e pesquisa. Cada um desses quesitos é subdividido em itens que possuem pesos numa escala de 10,00 a 100,00 e avaliação que varia entre *fraco*, *regular*, *bom*, *muito bom* e *excelente*. As notas 1 e 2 descredenciam os programas, a nota 3 significa desempenho regular e atendimento aos padrões mínimos de qualidade, as notas 4 e 5 significam um desempenho entre bom e muito bom, sendo que 5, 6 e 7 indicam desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência para os programas de mestrado e doutorado (CAPES, 2017).

Por conseguinte, é importante para o avanço da pós-graduação no Brasil, que os discentes ingressem em eventos alinhados à proposta específica do programa, assim como os docentes precisam participar em eventos científicos internacionais que estejam de acordo com a sua área de atuação. Importante também é a participação dos professores estrangeiros no programa de pós-graduação e a inserção de estudantes de origem estrangeira (VOGEL 2015, p. 90). Explorado todo esse contexto da pós-graduação no Brasil, vamos descrever a pós-graduação no contexto nacional.

Com isso, podemos verificar pelo mapa, como a pós-graduação *stricto sensu* está atualmente distribuída e/ou concentrada no território nacional.

Figura 2 – Distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em no território da República Federativa do Brasil



Fonte: IBGE (2018)⁴.

⁴ Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>>. Acessado em: 13 mar. 2018.

Conforme se pode notar pelo mapa, há um avanço quantitativo e qualitativo dos programas de pós-graduação. No que se refere aos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, eles são concentrados em alguns estados da Federação. Embora os programas *stricto sensu* tenham se ampliado de forma significativa, particularmente os mestrados e doutorados, duas marcantes características merecem destaque: a desigualdade na distribuição regional dos programas, com a forte concentração nas regiões mais ricas do país ainda forte, como por exemplo na região Sul e a Sudeste. A região Centro-Oeste ganhou participação ainda pequena.

Quanto aos resultados sobre o número de programas, ressalta-se um aumento significativo desse indicador na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com indicações de que o setor público tende a ter um papel cada vez maior no cenário do ensino, uma vez que ele domina 81,4% de todo o setor da pós-graduação no País. De fato, os resultados mostraram que o sistema público é hoje um ator protagonista relevante pelo crescimento no campo de estudo, uma vez que grande parte dos cursos está concentrada no setor público. Porém a distribuição dos programas ainda é irregular, principalmente quando se trata dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, a história da pós-graduação brasileira é fruto da institucionalização da atividade no país, da ascensão do ensino superior na área e da demanda por profissionais preparados para pesquisar, ensinar e produzir conhecimento sobre uma atividade relativamente nova e em franca expansão no mundo (MILAGRES, 2014). Todos esses são fatores que elevaram os níveis de exigência tanto no âmbito educacional, quanto no profissional. Da universidade para a sociedade, quanto desta para aquela, é a via de mão dupla que fortaleceu a consolidação da pós-graduação no Brasil.

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil representa uma alternativa de formação para profissionais atuarem no campo de pesquisa sob o escopo da qualificação de docentes e pesquisadores. Tem-se, assim, finalidade de formar profissionais motivados em aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre as diversas temáticas seja em pesquisa ou ensino (GOMES et al., 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, L. **Política e Estado: Um estudo bibliométrico de artigos na Revista Brasileira de estudos pedagógicos- 1994-1974.** Informação e Sociedade, Joao Pessoa, V. 13, N.1, 2003;
- BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: Novos desafios para uma política bem sucedida.** In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (ed). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, P. 275-304; 2005;
- BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior.** Brasília. Paralelo 15, Coordenação de Pessoal de Nível Superior, 2001;
- GAETA, M.C.D. **Formação docente para o ensino superior: Uma inovação em cursos de Lato sensu.** Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007;
- GOMES, C.L. SOUZA. T.R. LACERDA, L.L.L. VEIGA, R.T. **Inserção do Lazer no contexto de Pós-Graduação. Stricto Sensu em turismo/hospitalidade no Brasil.** *Caderno virtual de turismo. Vol.8,n.3 ISSN:1677-6976*, 2008;
- MILAGRES, V. R. **Programa de Pós-graduação em turismo no Brasil.** Um olhar sobre a sustentabilidade. Brasília-DF, 2014;
- REGO, I.J. JÚNIOR, L.C.M. **Pós-graduação lato-sensu e stricto sensu. Direito fundamental a educação capaz de conduzir a um relevante e renovado inovador Brasil futuro.** *Revista direitos sociais e políticas públicas. (Unifafibe). ISSN 2318-5732 vol.3, N.1*, 2015;
- SANTOS, C. M. **Tradições e contradições da Pós-graduação no Brasil.** 2003. Educ soc, v.24 n. 83. Campinas, ago-2003. Disponível em: www.scielo.br acesso em 23/10/16;
- SGUISSARDI, V. **Pós-graduação (em educação) no Brasil: Conformismo, neoprofissionalismo, Heteronomia e competitividade.** In: Mancelo, Deise, Silva Júnior, João Reis; Oliveira, Joao Ferreira de (org). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008 p. 137-164;
- SAVANI, D. **A pós-graduação em educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas.** *Revista diálogo Educacional. V. 1 n.1 p 1-95 jan/jun. 2000;*
- VELOSO, A. **A pós-graduação no Brasil: legados e desafios.** Almanaque disciplinar de pesquisa. Universidade Unigranrio ANO I – Volume 1 - Número 1 2014 Artigo Especial
- VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-graduação Brasileira: Análise dos quesitos utilizados pela Capes e das Críticas da comunidade acadêmica.** 2015;
- RUSCHMANN, D. V. M. **Turismo: grande desafio dos anos 90/ II Seminário Latino-Americano. AMFORT: São Paulo-Brasil, 21 a 23 de maio de 1990- São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP. Capítulo 3 Capacitação de docentes para o ensino do turismo em países em desenvolvimento.** 1991.



ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

LIMA, Luana Ribeiro de Souza.¹

‘As grandes ideias surgem da observação dos pequenos detalhes’.
Augusto Cury.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a equipe educacional deve trabalhar para desenvolver adequadamente o aluno com Altas Habilidades, sob a perspectiva psicopedagógica. Neste contexto, destaca a necessidade de um amplo trabalho envolvendo escola, família e profissionais da saúde, para oferecer todo o suporte para que o aluno tenha todo seu potencial explorado, bem como encontre auxílio em suas dificuldades. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, considerando especializados no campo da inclusão e superdotação, bem como artigos científicos disponíveis nas bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Concluiu-se que trabalhar na perspectiva psicopedagógica é oferecer todo suporte para que o aluno seja contemplado e tenha verdadeiramente acesso a educação e, por isso, exige profissionais aptos, que trabalhem com metodologias atrativas, reforço positivo e estímulo às áreas onde o aluno com Altas Habilidades possui destaque. No entanto, trata-se de um trabalho conjunto, onde a família deve estar presente apoiando, estimulando e buscando sempre auxílio de profissionais que podem contribuir positivamente, seja através do diagnóstico que possibilitará intervenções em prol do aluno, como também o acompanhamento necessário para contemplar todas as suas manifestações.

Palavras-Chave: Altas Habilidades; Inclusão; Psicopedagogia; Superdotação.

ABSTRACT

This article aims to understand how the educational team must work to properly develop the student with High Skills, from the psychopedagogical perspective. In this context, it highlights the need for a broad work involving school, family and health professionals, to offer all the support so that the student has its full potential explored, as well as finding help in their difficulties. For this, a bibliographic research was performed, considering specialized in the field of inclusion and giftedness, as well as scientific articles available in databases such as Scielo and Google Scholar. It was concluded that working in the psycho-pedagogical perspective is to offer all support so that the student is truly contemplated and has access to education and, therefore, requires qualified professionals, who work with attractive methodologies, positive reinforcement and stimulation to the areas where the student with High Skills are highlighted. However, this is a joint work, where the family should be present supporting, stimulating and

¹ Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. E-mail: emailrobinson_luana@hotmail.com

always seeking help from professionals who can contribute positively, either through the diagnosis that will enable interventions in favor of the student, as well as the necessary follow-up to contemplate all its manifestations.

Keywords: High Skills; Inclusion; Psychopedagogy; Giftedness.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo debe trabajar el equipo educativo para desarrollar adecuadamente al estudiante con Habilidades altas, desde la perspectiva psicopedagógica. En este contexto, destaca la necesidad de un trabajo amplio que involucre a profesionales de la escuela, la familia y la salud, para ofrecer todo el apoyo para que el estudiante tenga todo su potencial explorado, así como encontrar ayuda en sus dificultades. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica, considerando especialistas en el campo de la inclusión y el talento, así como artículos científicos disponibles en bases de datos como Scielo y Google Scholar. Se concluyó que trabajar en la perspectiva psicopedagógica es ofrecer todo el apoyo para que el estudiante sea verdaderamente contemplado y tenga acceso a la educación y, por lo tanto, requiera profesionales calificados, que trabajen con metodologías atractivas, refuerzo positivo y estimulación en las áreas donde el estudiante con Alto Las habilidades están resaltadas. Sin embargo, este es un trabajo conjunto, donde la familia debe estar presente apoyando, estimulando y siempre buscando ayuda de profesionales que puedan contribuir positivamente, ya sea a través del diagnóstico que permitirá intervenciones a favor del estudiante, así como el seguimiento necesario para contemplar todas sus manifestaciones

Palabras clave: Habilidades altas; Inclusión; Psicopedagogía; Dotación

INTRODUÇÃO

O acesso à educação representa uma das formas mais viáveis para que o indivíduo tenha seu potencial plenamente explorado e desfrute de todo universo oferecido pelo conhecimento. No entanto, a aprendizagem representa um processo complexo e exige profissionais aptos a trabalharem com todo o perfil de alunado, visto que não existe um padrão e, de alguma maneira, todos os alunos precisam de apoio, suporte e estímulos adequados para que se desenvolvam de maneira efetiva.

Dentre todos os fenômenos que conferem peculiaridades no desenvolvimento cognitivo do educando, destaca-se o indivíduo com Altas Habilidades, pois ainda há muitos mitos sobre o seu perfil e a crença errônea de que o seu “excesso de inteligência” faz com que não precise de acompanhamento adequado, quando na verdade acontece o oposto, além do próprio desconhecimento da superdotação, que faz com que muitos indivíduos não sejam diagnosticados por apresentarem dificuldades e

desinteresses em determinados campos, oriundos da falta de acompanhamento especializado.

A pesquisa tem como objetivo compreender como a equipe educacional deve trabalhar para desenvolver adequadamente o aluno com Altas Habilidades, sob a perspectiva psicopedagógica. Neste contexto, a pergunta norteadora do estudo é: Como os profissionais da educação devem trabalhar para atender o aluno com Altas Habilidades frente as contribuições da Psicopedagogia?

O estudo justifica-se mediante a necessidade de oferecer um aparato de recursos físicos e humanos para que o aluno com Altas Habilidades seja atendido adequadamente e tenha seu potencial devidamente explorado, encontrando auxílio em todas as etapas do seu desenvolvimento.

O interesse pela temática se deu a partir de experiências profissionais com duas crianças apresentando superdotação/altas habilidades que junto de suas características excepcionais trouxeram uma gama de desafios bem como a vontade intrínseca de ser uma profissional cada vez melhor e preparada para atender a necessidade de todos aqueles que cruzam o caminho de um educador.

Trata-se de um estudo bibliográfico, contemplando literatura específica no campo da inclusão e superdotação, bem como artigos científicos disponíveis nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, buscando compreender a dinâmica da aprendizagem, inclusão, o perfil do aluno com Altas Habilidades e quais estratégias devem ser adotadas para atendê-lo de forma satisfatória.

1 A APRENDIZAGEM NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Viver pressupõe aprendizado, sendo assim, pode-se dizer que a aprendizagem é um processo contínuo e pessoal de construção do conhecimento, que acontece desde o nascimento. Segundo Cortella (2017), “Ensinar” vem do latim *ensignar que é o que você grava, marca em alguém*.

De acordo com Fernández (1991, p. 11), ‘a aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significadas do saber’. Sendo assim, é a base que tornará o sujeito capaz de pensar e agir na sua própria história. Nessa perspectiva, o desafio da escola e dos atuantes deste meio é favorecer este processo, fazendo com que as relações pessoais e interpessoais

gerem novas experiências, novos caminhos para o crescimento social, cognitivo e afetivo.

Para Relvas (2005), a aprendizagem é um processo desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito e está diretamente ligada as relações que se estabelecem com o meio, principalmente professores e colegas. O referido autor ressalta que aprender é um processo que envolve vários aspectos: cognitivo, emocional, orgânico, psicológico, social e cultural. Nesse sentido pode-se dizer que para que a aprendizagem ocorra é preciso que haja não apenas o desejo, mas também a motivação interna e externa do sujeito e do meio.

De acordo com Cunha (2007) são os diversos estímulos que as dimensões afetivas recebem que tornam o indivíduo apto para novas aprendizagens. “Na dialética da alma, a nossa incompletude é superada por meio do que é qualitativo”. (CUNHA, 2007, p.71).

O professor precisa compreender seu papel, pois é necessário afetar pela necessidade de ensinar e educar pela capacidade de amar. É preciso proporcionar aos alunos momentos atrativos e que desperte neles o desejo em aprender. Assim, ensinar de maneira tradicional, “quadro e giz”, já não é suficiente, não satisfaz os anseios da geração que busca respostas para seus questionamentos de forma instantânea. Por isso, a prática pedagógica deve buscar meios mais envolventes, estimuladores e atrativos com intenção de tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo, principalmente para aqueles que possuem dificuldades.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele” (ARENDT, 1957, p 52). Ou seja, a prática pedagógica, precisa ter ciência de seu papel social. É preciso compreender que a educação é capaz de gerar um ato libertador, ou seja, afetar ao ponto de produzir mudanças.

Paulo Freire diz que não há educação sem amor. Por isso, é preciso que haja comprometimento por parte do docente para que a aprendizagem ocorra não de maneira superficial, mas que tenha qualidade, e neste contexto, a afetividade é o fio condutor que vai possibilitar esse desenvolvimento completo que é dado de dentro para fora. “Ninguém pode ser autenticamente humano enquanto impede outros de serem também.” (FREIRE, 1974, p. 55). A criança é um ser único, com desejos, vivências e

dificuldades diferentes. Dessa forma, nenhum método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia.

Segundo a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1994) cada ser humano é dotado de um conjunto de competências, porém, nem todos aprendem da mesma forma. Diante disso, cabe ao educador descobrir meios que colaborem para o desenvolvimento das diversas competências do aluno e que o conduzam não só ao conhecimento cognitivo, mas a um conhecimento totalitário.

“A educação deve contribuir para o conhecimento total da pessoa- espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal”(DELORS 2001,p.99). Neste contexto, a prática educativa deve ser capaz de incentivar o aluno a vivenciar máximas situações de crescimento e não apenas cognitivo, valorizando o lado individual de cada um.

Após compreender o processo de aprendizagem e perceber que este não acontece de maneira padrão e precisa de ferramentas adequadas para que seja efetivo, é preciso que a escola seja capaz de atender adequadamente a sua demanda, não somente oferecendo o acesso através da matrícula e oportunidade de estar em uma sala de aula, como também oferecendo atividades e todo o suporte necessário para que seu desenvolvimento aconteça de forma plena.

Na perspectiva de desenvolver um atendimento que contemple todo perfil de alunado, surge a Educação inclusiva que dialoga com a Psicopedagogia que tem como objetivo desenvolver as potencialidades do aluno sem focar apenas em suas limitações, além de oferecer o suporte necessário para que qualquer obstáculo seja superado com apoio e profissionais aptos na identificação e elaboração de estratégias.

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1999, p.41).

“A Educação Inclusiva permeia os princípios do respeito, cidadania e preservação da dignidade humana, sendo prevista na constituição brasileira- Lei de Diretrizes e Bases (9394/96)” e é essencial para que todos os indivíduos sejam plenamente atendidos (ALENCAR, 2000, p. 12).

É comum que os estudos sobre a inclusão evidenciem a necessidades dos profissionais estarem aptos a trabalharem com os alunos deficientes, no entanto, é

importante ressaltar que há outros fenômenos englobados, como por exemplo, a superdotação, que exige um atendimento capaz de corresponder as necessidades do aluno. Assim, a inclusão trabalha na perspectiva de oferecer atendimento adequado a todos os alunos, considerando todas as suas peculiaridades para que ninguém seja impedido de desfrutar do acesso ao conhecimento (SILVA, 2016).

Nesse contexto, ressalta-se a Psicopedagogia como ciência que transita entre saúde e educação, capaz de discutir e fornecer pilares essenciais para o desenvolvimento integral do alunado. Sabendo que incluir vai muito além de políticas em prol deste público, é preciso também que os profissionais se preparem, alinhem e desenvolvam um trabalho que de fato faça a diferença.

1.1. O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Embora não exista uma definição padrão para o indivíduo com altas habilidades, compreende-se que a superdotação é considerada por Alencar (2001) um fenômeno complexo, já que as suas causas são multifatoriais, heterogêneo, uma vez que não existe um estereótipo que contemple esta parcela da população e de alto desempenho, uma vez que os indivíduos com Altas Habilidades apresentam aptidão em uma ou mais áreas de conhecimento. Alencar (2014) cita que há cerca de 5% de indivíduos com Altas Habilidades diagnosticados, no entanto, acredita-se que em uma quantia muito maior justamente pela ausência do diagnóstico.

Além disso, por contemplarem diferentes manifestações, Guenther (2000) cita que os indivíduos com altas habilidades podem ser classificados como precoce, prodígio e gênio.

Precoce: indivíduo que apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área de conhecimento. Ex: uma criança que lê antes dos quatro anos ou que ingressa na universidade por volta dos 15.

Prodígio: se refere a aquelas crianças que, em idade considerada precoce, ou seja, até os 10 anos, desempenho de nível profissional em determinado campo, como por exemplo, Mozart na música.

Gênio: implica na transformação de um campo de conhecimento com consequências fundamentais e irreversíveis. O gênio seria aquele capaz de deixar sua marca pessoal no campo de atuação e principalmente levar outras pessoas a pensarem de forma criativa e diferente, como por exemplo, Einstein e Freud (GUENTHER, 2000, p. 12).

Já de acordo com a Secretaria de Educação Especial, a Superdotação é um amplo conceito que refere-se a indivíduos com altas habilidades como: “(a) capacidade intelectual; (b) aptidão acadêmica ou específica; (c) pensamento criador ou produtivo; (d) capacidade de liderança; (e) talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; (f) capacidade psicomotora” (BRASIL, 1995, p. 11).

Assim, é importante conceituar a presença das altas habilidades a partir de termos muito utilizados, como por exemplo, o talento que é definido sob as perspectivas da inteligência de Gardner, quando o indivíduo apresenta grandes potencialidades em uma ou mais áreas. Dentre os tipos existentes, destacam-se nas áreas acadêmicas, artísticas (plásticas, cênicas, musicais), esportivas, bem como administrativas, no campo da liderança, entre outras (GARDNER, 1994).

Segundo Alencar (1991) compreender a dinâmica de aprendizagem a partir das características comuns apresentadas por estes indivíduos certamente é o meio mais viável de fazer com que os profissionais da área consigam desenvolver um atendimento adequado.

Vale ressaltar que embora o conceito de inteligência varia de acordo com a percepção de alguns autores, culturas e até mesmo períodos históricos, há diversos tipos ressaltados pela ciência, conforme evidencia o quadro a seguir:

Quadro 01: Tipos de inteligência

Lógico/matemática	Habilidades de usar números efetivamente;
Verbal/linguística	Habilidade no uso da palavra oral e escrita;
Corporal/cinestésica	Habilidade no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos;
Musical/sonora	Habilidade para ritmo, melodia ou tons de música;
Emocional/interpessoal	Habilidade de compreender o interior de si próprio;
Visual/Espacial	Habilidade para perceber e usar o mundo visual e emocionalmente;

Naturalista/ecológica	Habilidade de reconhecer de forma positiva elementos da fauna e flora;
Política	Habilidade para lidar com assuntos de cidadania e direitos humanos;
Ética/moral	Habilidades de compreender condutas humanas de forma ética;
Pictográfica	Habilidade de expressar sentimentos e ideias através de ilustrações.

Fonte: Gardner(1994, p. 121).

De forma geral, uma das primeiras características notadas nestas crianças é a capacidade de aprendizado, uma vez que sempre aprendem de maneira rápida e veloz. Porém, é comum que demonstre formas não habituais de aprender e resolver problemas, além das especificidades pelas áreas de conhecimento, ou seja, é comum que a criança desde cedo se interesse por uma área pouco comum e desenvolva muitas habilidades dentro deste universo (ALENCAR, 2000).

Além disso, por serem muito perfeccionistas é comum que demonstrem predileção para trabalharem sozinhos, bem como afinidade com pessoas mais velhas, pois as da mesma faixa etária acabam apresentando comportamento desinteressante (SILVA, 2016).

Vale ressaltar que a capacidade de aprendizagem é muito ligada ao senso crítico do indivíduo, pois quanto mais se questiona, mais se depara com novos universos e aquisições, por isso, é comum que estas crianças sejam céticas, queiram entender os “porquês” de tudo. MEC (2007, p. 05) complementa mostrando outras características como:

É original, imaginativo, criativo, não convencional;
Pensa de forma incomum para resolver problemas.
É persistente, independente, auto-direcionado (faz coisa sem que seja mandado);
Persuasivo, é capaz de influenciar os outros.
Mostra senso comum e pode não tolerar tolices.
Adapta-se com bastante rapidez a novas situações e a novos ambientes.
É esperto ao fazer coisas com materiais comuns.
Tem muitas habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.).
Entende a importância da natureza (tempo, Lua, Sol, estrelas, solo etc.).
Tem vocabulário excepcional, é verbalmente fluente.
Aprende facilmente novas línguas.

Trabalhador independente.
 Tem bom julgamento, é lógico.
 É flexível e aberto.
 Mostra sacadas e percepções incomuns.
 Demonstra alto nível de sensibilidade e empatia com os outros, sendo sensível à verdade e à honra.
 Apresenta excelente senso de humor.
 Resiste à rotina e à repetição.

Neste contexto, a forma como se expressa, vê o mundo e desenvolve interesses está sempre acima da idade cronológica, surpreendendo a todos. Porém, é preciso pontuar que a ausência de compreensão sobre as suas habilidades, bem como a forma de estímulos adequados advindo dos familiares e da própria escola pode gerar sentimento de frustração, decepção e em casos mais graves até depressão, uma vez que o indivíduo se sente incompreendido, baixo rendimento escolar, já que a escola tradicional com metodologias mecanicistas pouco são atraentes para estas crianças e acabam gerando desinteresse nos estudos, ainda que apresentem inteligência extrema (ALENCAR, 2014).

Por fim, outra consequência negativa que o autor supracitado mostra é a presença de comportamento inadequado, onde muitas vezes os alunos são taxados como crianças sem educação, sem limites e até mesmo com hiperatividade e/ou déficit de atenção.

Sternberg (2003) cita a Associação Paulista para Altas Habilidades e Superdotação, para evidenciar que a descrença frente ao potencial dos alunos com Altas Habilidades é um fenômeno recorrente ao longo da história, onde figuras importantes já foram desmerecidas pela ausência de compreensão sobre o seu intelecto, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 02: Personalidades com Altas Habilidades

Beethoven	O professor de música de Beethoven uma vez disse que, como compositor, ele era “sem esperança”.
Isaac Newton	Isaac Newton, que descobriu o cálculo, desenvolveu a teoria da gravitação universal e originou as três leis do movimento, tirava notas baixas na escola.
John Kennedy	John Kennedy recebia em seus boletins constantes observações de “baixo rendimento” e tinha

	dificuldades em soletrar.
Walt Disney	Walt Disney foi despedido pelo editor de um jornal porque ele “não tinha boas idéias e rabiscava demais”.
Dr. Robert Jarvick	Dr. Robert Jarvick foi rejeitado por 15 escolas americanas de medicina. Ele inventou o coração artificial.
Thomas Edison	Thomas Edison, que além da lâmpada elétrica inventou a locomotiva elétrica, o fonógrafo (que virou o gravador), o telégrafo e o projetor de cinema foi um mau aluno, pouco assíduo e dessinteressado. Saiu da escola e foi alfabetizado pela mãe.

Fonte: Sternberg (2003, p. 98)

Além disso, não necessariamente todas as características citadas ao longo do artigo são presentes e/ou se manifestam da mesma forma, por isso muitos não compreendem a presença da superdotação em uma criança que está apresentando uma característica fora do padrão estereotipado e ser intelectual e extremamente capacitado em todas as áreas de conhecimento (ALENCAR, 2014).

Por isso, é preciso trabalhar com profissionais verdadeiramente aptos para desenvolverem um olhar sensível às especificidades do aluno, visando o desenvolvimento de adequações e atividades que contemplem, direcionem e despertem ainda mais o potencial do aluno com Altas Habilidades (SILVA, 2016).

Com isso, identificar a existência da superdotação no indivíduo em hipótese alguma deve servir para rotulá-lo e sim para direcioná-lo durante o seu desenvolvimento, para que tenha um melhor aproveitamento das suas aptidões e também consiga superar qualquer área em que apresente alguma dificuldade (SILVA, 2016).

Segundo cita Guenther (2002), para atender adequadamente as características do aluno com superdotação é preciso seguir alguns passos como compreender a superdotação, desenvolver um olhar sensível frente ao universo do aluno, pois cada indivíduo possui características peculiares, não existindo um padrão; estar apto a trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado a partir de formação adequada, uma vez que estes indivíduos possuem respaldo legal e precisam de uma equipe que

contemple as suas necessidades; parceria entre escola e família, pois a presença da família no processo educativo, compreensão e auxílio no desenvolvimento do indivíduo com Altas Habilidades é fundamental para o seu desenvolvimento pleno; acompanhamento profissional sempre que necessário, seja com psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros; bem como o acesso a oficinas, cursos e atividades que contemplem as áreas de maior interesse.

Já Santos (2010) ao falar da parceria entre família e escola, mostra que as pessoas que estão no convívio deste indivíduo devem trabalhar a sua autoestima e dar apoio para que este se sinta contemplado e inserido em seu meio. É comum que algumas crianças na fase escolar sofram por não se adaptarem bem com crianças da mesma idade.

Neste caso, vale ressaltar que há a possibilidade da criança avançar de série com laudo e apoio de profissionais que constatem que este vá se desenvolver melhor em uma classe avançada, mas é preciso avaliar com muita cautela cada caso e optar pela mudança somente em caso que o aluno seja extremamente beneficiado, uma vez que deve acontecer o estímulo entre a diversidade e o aluno com Altas Habilidades pode contribuir com o seu potencial agregando nas aulas e auxiliando outros alunos, como também certamente aprenderá com aqueles que possuem a sua idade cronológica (SANTOS, 2010).

A aceleração de série é um dos serviços que a escola oferece para seus alunos academicamente adiantados, permitindo-os avançar e cumprir em menor tempo as séries escolares. Acelerar implica em decidir que a competência e não a idade será o critério determinante para que o indivíduo obtenha acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas. Ela está prevista, de forma categórica, em nossa legislação educacional, em seu 59, como uma proposta pedagógica que permite que o aluno superdotado finalize, em menor tempo, a sua escolaridade. Nossa Constituição Federal, por sua vez, preceitua que é dever do Estado a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (SANTOS, 2010, p. 12).

Sendo assim, parte-se da premissa de que é preciso compreender este universo, conhecer verdadeiramente o indivíduo e auxiliar para que o seu caminho seja leve e cheio de possibilidades.

1.2. CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS FRENTE A MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Após entender o universo dos alunos com altas habilidades, se faz importantes desmistificar que o fenômeno da superdotação se equipara com pessoas geniais e totalmente fora do comum, uma vez que estima-se que existem muitos indivíduos com altas habilidades, já que há uma certa demora na identificação e falta estímulo das políticas públicas para que estes sejam reconhecidos e atendidos adequadamente.

Além disso, este fenômeno reconhecido pela ampla inteligência do indivíduo, muitas vezes limita-se a algumas áreas, ou seja, a criança demonstra aptidões extrema para alguns segmentos, e em outras se desenvolve normalmente ou até encontra limitações. Por isso, é importante estudar e disseminar tais informações para que a sociedade compreenda como uma característica comum do indivíduo, sem superestimá-lo, bem como os profissionais estejam habilitados para desenvolver um trabalho efetivo.

Compreende-se que profissionais habilitados são capazes de identificar os primeiros indícios de que a criança pode apresentar a Altas Habilidades, para então, realizar o encaminhamento para profissionais habilitados a explorarem melhor esta questão, tais como psicopedagogos, psicólogos, para acompanhamento e diagnóstico utilizando de ferramentas clínicas como, por exemplo, a avaliação neuropsicopedagógica.

Assim, embora os profissionais da educação não estejam habilitados para fazer qualquer tipo de diagnóstico para o aluno com alto desempenho, a sua contribuição é extremamente importante uma vez que seu trabalho envolve observação, acompanhamento e uso de diferentes estímulos para desenvolver aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Dessa forma, uma vez que o professor identifica alguma característica que merece atenção, é preciso que esta informação seja levada adiante na instituição escolar, para que seja discutida com toda a equipe pedagógica que convive com esta criança, bem como para preparar adequadamente uma notificação para as famílias.

A notificação deve ser feita preferencialmente através de uma reunião, onde os pais devem se sentir acolhidos e apoiados pela instituição, pois estes muitas vezes se sentem assustados e perdidos diante das observações realizadas pelos profissionais.

É importante pontuar que é comum que estes pais já tenham notado algumas características, mas por desconhecimento, não sabem como proceder. E aí entra o apoio

da equipe e direcionamento para que encaminhem o filho para avaliação com profissionais habilitados.

Além disso, é interessante que estes sejam capazes de fortalecer todas as características das crianças com Altas Habilidades, que por natureza são muitas e enaltecer que a família tem papel fundamental no desenvolvimento das suas potencialidades, para encorajá-los e apoiá-los para que busquem sempre o melhor para a criança. Gerar esta parceria é fundamental para oferecer toda base necessária para o desenvolvimento do aluno, bem como para tornar a família segura e participativa na vida escolar do filho e, por fim, para que a escola cumpra com o seu real papel de formar plenamente os cidadãos e trabalhar sob a perspectiva democrática, inserindo adequadamente todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, após o encaminhamento para avaliações clínicas que verifiquem as queixas passadas pela escola/ família com os profissionais habilitados, esta criança será diagnosticada e conseqüentemente receberá orientações essenciais para que intervenções sejam realizadas em prol do seu desenvolvimento.

Estas intervenções dependerão dos aspectos que forem pontuados na avaliação, visto que não existe um diagnóstico fechado, tampouco uma maneira padrão de trabalhar com estes indivíduos, mas devem levar em consideração todas as suas potencialidades e limitações, como por exemplo, crianças que possuem grande interesse e habilidades para a disciplina de Matemática e limitação no campo da socialização deverão receber estímulos diferentes do que a criança que está apresentando dificuldades de aprendizagem, mas tem amplo repertório de comunicação.

Frente à isto, a família não se isenta de acompanhar o desenvolvimento da criança e auxiliá-la no que for possível para que tenha uma vida plena, buscando acompanhamento de profissionais sempre que necessário, estimulando o conhecimento com leituras, músicas, passeios culturais e desenvolvendo autonomia para que busque respostas às suas infinitas indagações.

Contudo, os pais também devem ser encorajados à procurarem apoio de profissionais como os psicopedagogos e psicólogos para que consigam lidar com tranquilidade com a demanda de seus filhos, pois alguns resistem a rotina, excesso de autonomia, capacidade argumentativa, entre outros, podem gerar exaustão.

É importante salientar como a instituição escolar não consegue ser o suficiente para um aluno que não tem o apoio da sua família, a família também precisa se

certificar que a escola conta com profissionais verdadeiramente preparados para trabalharem com o seu filho.

É preciso que o conjunto de intervenções para o indivíduo com Altas Habilidades contemple o fortalecimento da autoestima, apoio, equipe pedagógica especializada para promover a inclusão, professores aptos e que desenvolvam metodologias atrativas e que compreendam a demanda, além de programas com cursos e outras formas de despertar o potencial que há em cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento do estudo compreende-se que a proposta da Psicopedagogia visa oferecer atendimento compatível para a demanda, para que nenhum aluno seja excluído do processo educativo e do direito de aprender e se desenvolver com qualidade, através de um atendimento que vise o despertar das potencialidades e auxílio na superação das limitações.

Ao pensar no aluno com Altas Habilidades, é preciso compreender o universo individual de cada criança, uma vez que indivíduos com superdotação são diferentes entre si, possuindo habilidades em determinadas áreas e até mesmo dificuldades em algumas. Desmistificar que este possui um desempenho exemplar em todas as áreas é preciso, pois o aluno por si só tende a se sentir desconectado do restante da turma pelo seu desenvolvimento avançado e, muitas vezes, o excesso de expectativa gerado sobre a sua inteligência, tende a prejudicar muito mais do que auxiliar.

A necessidade de conhecer e diagnosticar o indivíduo em hipótese alguma é com a intenção de colocar algum rótulo sob este aluno e sim trabalhar com ferramentas que auxiliem na sua jornada, para que cresça plenamente e desfrute da cidadania de forma plena.

Neste contexto, a escola possui papel fundamental na organização de sua estrutura para abraçar a diversidade como um fator essencial para o desenvolvimento humano, contando com profissionais aptos a trabalharem com o Atendimento Educacional Especializado, bem como capazes de desenvolver atividades que contemplem o perfil de cada um dos alunos existentes. Além disso, é essencial que estes profissionais desenvolvam uma parceria com a família, orientando-os para que procurem atendimento com profissionais capazes de acompanharem o seu desempenho, tais como psicopedagogos, psicólogos, neuropsicólogos, entre outros, para que os

alunos todos recebam as devidas orientações e encontrem ferramentas que trabalhem adequadamente as potencialidades, já que todo excesso necessita de um equilíbrio e a inteligência sem o devido acompanhamento é certamente um desperdício para aqueles que possuem toda criatividade e disposição para contribuir com um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.M.L.S. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ALENCAR, E.M.L.S. **Perspectivas e desafios da educação do superdotado**. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 2014.

ALENCAR, E.M.L.S. **O processo de criatividade**: produção de idéias e técnicas criativas. São Paulo: Makron, 2000.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000096&pid=S1413-8557200800020000500010&lng=en. Acesso em 10 de Julho de 2019.

CUNHA, A.E. **Afetividade na prática pedagógica**: educação, TV e escola. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

CORTELLA, M.S. **Viver em paz para morrer em paz**: se você não existisse, que falta faria? 1ª edição, Planeta, 2017.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Ed Paz e Terra, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica da criança e da família. Porto Alegre: artes médicas, 1991.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**. Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Superdotação e a Inclusão Escolar**. MEC - Sítio SEESP. Novembro, 2007.

RELVAS, M.P. **Fundamentos biológicos da Educação:** Despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro, Editora Wak 2005.

SANTOS, B. **Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades:** Identificação, processo e inclusão. Rio Grande do Sul. Revista UniEducacional, v. 2, n5, 2010.

SASSAKI, R.K.. **Inclusão:** Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. **Superdotação e o processo de ensino aprendizagem.** São Paulo. Revista Educação, v. 1, n3. 2016.

STERNBERG, R. J. **Inteligência plena:** ensinando e incentivando a aprendizagem e realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003.



A ARTE EM MOVIMENTO: VISITAS AO MUSEU

ART ON THE MOVE: VISITS TO THE MUSEUM

Lourdes Aparecida Portela de Sá¹

RESUMO

Este artigo discutiu sobre a importância dos museus como espaço de ensino/aprendizagem contribuindo para a construção do conhecimento. Demonstrou também a importância de incentivar a experiência artística nas escolas, a fim de ampliar horizontes e possibilitar uma visão crítica e criativa de conhecimentos. Para isso sugeriu uma visita ao instituto Gustavo Rosa, para que os alunos tivessem o contato com obras de artes originais dos pintores e seus universos criativos. Esta experiência poderá resultar em uma produção artística na escola e auxiliar o aluno a desenvolver suas próprias potencialidades. Os alunos poderão fruir a arte contemporânea, pois não possuem noções estéticas construídas e nem conceitos e padrões rígidos de gosto. Finalizando as atividades sugeriu-se uma exposição dos alunos sobre a releitura da obra de Gustavo Rosa. Este trabalho tratou-se de uma revisão bibliográfica baseada nos teóricos como: Ana Mae Barbosa (1998), que incentiva o exercício constante da leitura da imagem, para quem trabalha com o ensino da arte, a “abordagem triangular” de Ana Mae com os três vértices do ensino aprendizagem da arte, o fazer, apreciar, contextualizar contemplando um conjunto de possíveis ações que se relacionam; os referenciais teóricos como os PCNs, pois estes documentos proporcionam um alicerce teórico, para subsidiar a sua prática artística nas escolas, e textos sobre o impressionismo com diversos autores.

Palavras-chave: Museus; Experiência artística; Gustavo Rosa.

ABSTRACT

This article discussed the importance of museums as a teaching / learning space contributing to the construction of knowledge. It also demonstrated the importance of encouraging artistic experience in schools, in order to broaden horizons and enable a critical and creative view of knowledge. For that, he suggested a visit to the Gustavo Rosa institute, so that the students had contact with original works of art by painters and their creative universes. This experience may result in artistic production at school and help the student to develop his own potential. Students will be able to enjoy contemporary art, as they do not have built aesthetic notions or rigid concepts and standards of taste. At the end of the activities, an exhibition by the students on the re-reading of Gustavo Rosa's work was suggested. This work was a bibliographic review based on theorists such as:

¹ FAUESP

Ana Mae Barbosa (1998), which encourages the constant exercise of reading the image, for those who work with art teaching, Ana Mae's "triangular approach" with the three cornerstones of teaching art learning, doing, appreciating, contextualizing, contemplating a set of possible related actions; theoretical references such as PCNs, as these documents provide a theoretical foundation to support their artistic practice in schools, and texts on impressionism with different authors.

Keywords: Museums; Artistic experience; Gustavo Rosa.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo estudar sobre a importância de proporcionar ao aluno a vivência em um espaço expositivo, no caso museus, mostras, exposições, galerias, como fontes de informação e comunicação artística. Especificamente propõe a visita ao Instituto Gustavo Rosa, para conhecer o trabalho do artista, conversar sobre as sensações que as obras provocam, e como pode ser utilizada como recurso para ampliar o acesso dos alunos do Ensino fundamental a arte contemporânea.

Justifica-se esse trabalho porque muitos alunos nunca visitaram nenhum museu, por diversos motivos como: desconhecimento da existência destes espaços em suas cidades, dificuldade de locomoção, falta de interesse, falta de divulgação desses espaços, entre outros.

A arte contemporânea possui uma infinidade de temas para análise e em meio a tantos profissionais, o artista nacional Gustavo Rosa foi um produtor de cultura, que além de fazer obras individuais, também realizava séries, que são várias obras realizadas de uma única temática. Foi escolhido por ser um artista atual e pelo fato de suas pinturas serem alegres e bem-humoradas, com um leve toque de humor e repletas de cores vibrantes bem ao gosto dos alunos

O contato com o universo técnico e criativo que envolve as obras contemporâneas estimula a imaginação dos alunos, pela riqueza de informações, propiciando uma produção artística criativa.

A Arte é também um componente valioso para o desenvolvimento integral do indivíduo, que ao interagir em sociedade, vive um processo de aprendizagem constante. Por isso é importante que a escola proporcione momentos de enriquecimento cultural, onde o aluno possa participar de experiências para a construção de seu conhecimento, de forma prazerosa e atraente.

Estes espaços permitem a Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais, além de possibilitar uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural. Trazer a contemporaneidade para o contexto escolar através da experiência com a arte pode tornar as práticas de ensino mais significativas para professores e alunos.

Como disse Barbosa, (1998): saber ler imagens na contemporaneidade é fundamental, uma vez que recebemos estímulos imagéticos o tempo todo, seja através da publicidade, na política, e acabamos recebendo a maioria dessas imagens de forma inconsciente e acrítica.

As aulas de Artes podem se constituir no espaço onde o aluno, além de poder expressar-se e experimentar as possibilidades dos diferentes materiais, possam também desenvolver outras habilidades, com um olhar cuidadoso, senso crítico, onde estejam ligados a leitura de imagem, a contextualização histórica e o fazer artístico.

Esse recurso oferece oportunidade de desenvolver no aluno, por meio do contato com diferentes linguagens visuais e suas técnicas; investigar o contexto histórico do quadro a ser analisado através de pesquisa, utilizando as tecnologias da informação, onde os alunos poderão expressar sua visão pessoal, desenvolver habilidades, como a capacidade de observar e planejar, que auxiliem em outras áreas do conhecimento; desenvolver o senso crítico e a capacidade de julgamento e argumentação.

1. A ARTE NA ESCOLA

No âmbito escolar, a arte possibilita ao educando o estabelecimento de reflexões sobre a história da humanidade, por meio de leituras da obra de arte o desenvolvimento de posicionamentos críticos que, de forma reflexiva e sensível, contribui para a sua formação cognitiva, subjetiva e social. Segundo Barbosa “A arte-educação visa formar o conhecedor, o fruitor, o decodificador da obra de arte”. (1998 p.32).

A apreciação desenvolve o senso crítico estético do aluno, sua capacidade de olhar, leitura, percepção e processo de criação. O eixo contextualizar tem como foco promover discussões acerca dos diferentes contextos da história da arte, questões relacionadas à cultura, aos artistas e movimentos constituintes da história da arte. Contextualizar compreende diferentes modos de abordagem através de pesquisas relacionadas aos outros eixos de ação.

A apreciação artística pressupõe que o aluno deva ter acesso a diversas manifestações artísticas, como forma de familiarizar-se com a arte e compreender que ela nos mostra a realidade dos indivíduos em um determinado contexto. É considerada produção artística, o fazer, o pintar, o cantar, dançar, representar, desenhar e modelar.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade.

É importante e necessário analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de arte na Escola, como isso pode acontecer e quais as influências que a mesma pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos.

2. ANA MAE E A PROPOSTA TRIANGULAR

Essa Proposta começou na década de 1980 no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, se iniciou como uma alternativa para a prática de livre expressão do ensino de arte que já não se adaptava mais com a atualidade.

A Proposta Triangular tem como base três eixos: “[...] o fazer, a leitura e a contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 37). Segundo a autora, na Proposta Triangular, o eixo “fazer artístico” é prática artística expressa no trabalho de ateliê, prática que enfatiza a percepção, a fantasia e a imaginação criadora do aluno para possibilitar o desenvolvimento de um processo próprio de criação. Em geral, o “fazer artístico” não deve se basear na simples imitação de modelos propostos, mas no desenvolvimento da criatividade do aluno, a ser expressa nas mais diversas linguagens artísticas.

A autora diz que os estudantes vivenciem intensamente o processo de criação, desenvolvendo-se tanto nos modos de fazer técnico quanto na representação imaginativa e da expressividade. Ao mesmo tempo, o ensino de arte só pode ser consistente se o “fazer artístico” (pessoal e coletivo) se relacionar com as produções artísticas, estimulando a aprendizagem da história da arte e da leitura de imagens.

O segundo eixo da Proposta Triangular é a leitura da imagem. Já na primeira publicação sobre a proposta, Barbosa, (1996) fala que o eixo deve ser desenvolvido por exercícios de leitura: “a metodologia usada para leitura de obra de arte varia de acordo com o conhecimento anterior do professor, podendo ser estética, semiológica, iconológica, princípios da Gestalt etc.” (p. 19).

Ela justifica sua importância para o ensino da arte:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas, prepara-se a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 1996, p. 34).

A Proposta Triangular pretende que a leitura de imagens se oriente pela busca e descoberta; que seja meio de despertar a crítica no aluno e lhe possibilitar emitir juízos de valor. Em autores que estudam a leitura de imagens, tais como Manguel (2001), Buoro (2002), Pillar (2003) e Rossi (2003), nota-se que o objetivo desta é preparar o educando para compreender uma gramática visual aplicável a qualquer imagem, artística ou não, em qualquer lugar, seja na aula de arte, seja no cotidiano do aluno.

A leitura da imagem, nesta proposta de ensino da arte, desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. [...] Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente. (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 9).

Segundo Pillar (1992) a cada leitura aumenta-se o significado da obra analisada, vivenciam-se outras experiências, adquirem-se outros conhecimentos, ampliando nossa bagagem cultural. Assim, uma leitura nunca será igual à outra. Podemos então definir a releitura, como uma atualização do olhar que se transforma que se amplia a cada nova leitura.

De acordo com a autora acima reler é interpretar a obra, é colocar sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. O importante é “que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem”. É como uma música que pode ser cantada por vários intérpretes. Ela foi elaborada por um compositor, mas ganha diferentes versões a cada vez que é efetuada pelo intérprete. Pode-se então definir a releitura, como um novo olhar e que se transforma a cada nova leitura.

Releitura no sentido do “Fazer Artístico” significa fazer a obra de novo acrescentando ou retirando informações. Não é cópia. Reler uma obra subentende adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização histórica. É uma nova visão, uma nova leitura sobre a obra já existente. O produto final da releitura pode levar ou não ao reconhecimento da obra escolhida. Reler é interpretar a obra, é colocar sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. (RIZZI, 1995, p.65).

O terceiro eixo é a contextualização, isto é analisar uma imagem no momento em que foi produzida, e de que maneira esta, se relaciona com nosso contexto atual.

Analisa-se assim através das imagens, as características culturais, sociais e a História que estão por detrás da imagem.

Sendo assim, na Proposta Triangular, “a História da Arte, não é tratada numa abordagem puramente cronológica e sim contextualiza o artista e sua obra no meio sócio cultural”. (PILLAR, 1992, p. 10).

Na Proposta Triangular, a contextualização requer ver a história da arte como processo contínuo, orgânico e dialético, que enfoca, em dado momento histórico, o registro do sentimento estético e da visão do artista ante os acontecimentos que o envolveram no momento de sua criação.

“A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto.” (BARBOSA, 1996, p. 37).

Se não se exercita a contextualização, corre-se o risco de que, do ponto de vista da arte, a pluralidade cultural se restrinja a uma abordagem aditiva. Embora a história da arte seja um componente da aprendizagem da arte, Barbosa refere-se a este eixo sempre como contextualização, porque esta pode ser não só histórica, mas também antropológica, biológica, ecológica, geográfica, psicológica e social. Noutros termos, associa-se o pensamento a um vasto conjunto de saberes, disciplinares ou não. (BARBOSA, 1998, p.8).

A autora contribuiu muito com o seu trabalho "A Imagem no Ensino da Arte", para o aprendizado desta disciplina. A autora ensina que “[...] é necessário colocar o aluno diante da obra e não apenas da reprodução”. Na inexistência de museus próximos, pode-se colocar o aluno diante da leitura do mundo, das imagens do cotidiano e do seu contexto.

Analisando os ensinamentos de Ana Mae se amplia e se inova “o fazer” do professor, auxiliando a renovar suas metodologias em sala de aula, e conseqüentemente uma aula mais ativa e interessante.

No processo de educação do olhar, o professor como mediador de leitura de imagens deve partir de uma “abordagem problematizadora”, estimulando o olhar do aluno à reflexão e respeitando suas interpretações respeitando sua autonomia. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

A Proposta Triangular é muito clara, mas muitos professores cometem erros na sua aplicação limitando a leitura só ao contexto histórico, e não sabendo distinguir a releitura da cópia.

Segundo Barbosa, (2009, p.39), a metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc.

Ainda segundo a autora, a tríade “leitura, contextualização e fazer”, segundo Barbosa, (1998) são complementares, mas não precisam ocorrer em momentos separados, pois a própria obra traz em si a contextualização e durante a leitura feita é possível contextualizar preparando para fazê-lo. [...] essa percepção das pontas do triângulo conceitual da abordagem como elementos completamente separados faz com que os momentos de leitura, contextualização e prática aconteçam também dessa maneira, como se não existisse uma interligação entre esses processos, dificultando a compreensão do conteúdo por parte dos (as) educandos (as) e causando um engessamento da proposta pedagógica. (p. 39).

Considerar a Arte, em suas diversas linguagens, como um conteúdo do currículo é proporcionar momentos de reflexão e produção. Saber ler a imagem é indispensável para uma reflexão crítica da realidade, uma vez que se recebem estímulos da televisão, da internet, e que muitas vezes são utilizadas com a finalidade de alienação, manutenção do poder e consumo. A arte proporciona prazer e contribui para o desenvolvimento emocional, promovendo o bem-estar do indivíduo, amplia sua visão de mundo.

Em relação à contextualização, é importante lembrarmos que a arte, além de ser, fruto de seu tempo produzida por artistas/autores, é uma área de conhecimento transdisciplinar, ou seja, está em constante diálogo com o mundo e suas diversas áreas de conhecimento. A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 1998, p. 39).

Segundo Tavares, (2004), os objetivos do ensino de arte se sustentam sobre três pilares: formação dos sentidos, conhecimento artístico, atividade de apreciação e produção artística. (...) os objetivos do ensino da arte podem ser muitos (...). A proposta de formação dos sentidos, de domínio do conhecimento artístico aliado à atividade de apreciação e produção artística, se constitui no núcleo central do ensino de arte. (p. 17).

O conhecimento artístico se constitui no estudo de diferentes modos de compor com os elementos formais de cada linguagem, sem perder o contato com a cultura visual, sonora, cênica e dança. Sendo assim, na Proposta Triangular, “a História da Arte, não é tratada numa abordagem puramente cronológica e sim contextualiza o artista e sua obra no meio sócio cultural. (PILLAR, 1992, p. 10).

Segundo a autora a arte na educação afeta a intenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologia, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. O “*laisse-faire*” caracterizou o modernismo da arte educação. Não é possível uma educação intelectual formal ou informal, de elite ou popular, sem arte porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento que caracteriza a arte. Concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais, 82% do nosso conhecimento informal vem através de imagens. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. (PILLAR, 1992, p.11).

Segundo a autora a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar um sentido ao mundo da leitura verbal. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação da decodificação e da informação. O canal da realização estética é inerente à natureza humana e não conhece as diferenças sociais. A apreciação desenvolve o senso crítico estético do aluno, sua capacidade de olhar, leitura, percepção e processo de criação.

Conclui-se que o eixo “contextualizar” tem como foco promover discussões acerca dos diferentes contextos da história da arte, questões relacionadas à cultura, aos artistas e movimentos constituintes da história da arte. Contextualizar compreende diferentes modos de abordagem através de pesquisas relacionadas aos outros eixos de ação.

3. COMO PREPARAR O ALUNO À VISITA AO MUSEU

A escola formal passa por transformações, portanto, uma das possibilidades para a superação dessa crise na educação, é educar não apenas em espaços formais de ensino, mas construir espaços educativos alternativos.

Conforme afirma Demo (2000a), ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível. O educador sai, então, do espaço escolar, que até pouco tempo era seu espaço (restrito) de trabalho, para se inserir neste novo espaço de atuação com uma visão redefinida da atuação deste profissional.

Uma visita a um museu é uma interessante vivência que possibilita ao aluno estabelecer a relação entre os conteúdos aprendidos na sala de aula e as obras, no caso do pintor Gustavo Rosa. É importante que o educador não utilize somente uma sala para ensinar, a criança necessita conhecer espaços diferentes, descobrir novas sensações, tocar, visualizar.

O contato com as obras se dá pela mediação do professor e permite grandes descobertas sobre diversas linguagens, estimulando a sensibilidade e a capacidade de distinguir formas e cores, imagens, e resgata a criação e a fantasia.

O aluno aprende quando, de alguma forma o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações entre o que se aprende e o que já conhece. O importante é a escola se estruturar e proporcionar através de uma proposta pedagógica, fazer a integração do trabalho pedagógico à experiência concreta, vivida.

Os professores precisam fazer uma reunião para discutir sobre os objetivos da escola com os alunos, como e o que desenvolver no espaço escolar, qual o objetivo que se quer e qual formação a escola ambiciona para seus alunos e para a comunidade.

Quando se leva para a sala de aula essas discussões, é uma maneira dos alunos terem noção do processo educativo que terão, contribuindo para esse trabalho ser desenvolvido e os seus objetivos obtidos. Eles podem tomar parte das discussões, fazendo pesquisas, preparando cartazes a respeito dos temas, improvisando um itinerário do passeio, aguçando a curiosidade a propósito do assunto. Assim chegarão ao museu sabendo minimamente o que vão conhecer e também aproveitar melhor o passeio.

A participação e a inclusão dos alunos durante as discussões de um projeto pedagógico são essenciais, posto que, o trabalho precisa ter o empenho deles. O professor não pode levar o projeto pronto, sem antes discutir com seus alunos, porque eles podem ficar sem entusiasmo e desmotivados. Precisam discutir também as perguntas que farão aos guias para obterem maiores informações, lembrando sempre dos objetivos propostos no projeto.

Após essas conversas o professor poderá propor uma reflexão sobre os movimentos artísticos já apresentados, os modelos de beleza que foram trabalhados textualmente em sala de aula e fazer a análise sobre os movimentos artísticos que mais se aproximam das temáticas apresentadas pelo artista Gustavo Rosa.

Conhecer as artes visuais é saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens visuais, o que, implica num envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com as formas dessas imagens. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação da decodificação e da informação.

O professor de arte precisa posicionar-se com cautela sobre as dimensões estéticas e artísticas que devem conectar-se na educação escolar dos estudantes.

Na pintura podemos ter tantas apreciações estéticas quanto os métodos existentes de compreendê-la, independentemente dos propósitos, da técnica, da intenção do artista e da própria obra em si. O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sociocultural.

Para realização do projeto de educação estética e artística é necessário que o professor trabalhe com: documentos artísticos produzidos culturalmente (pinturas, esculturas, gravuras, filmes), informações complementares elaboradas pelo professor, mídia ou publicações (textos, livros, teses, artigos etc.); materiais e instrumentos para produções artísticas.

Educar o nosso modo de ver e observar é importante para transformar e ter consciência de nossa participação no meio ambiente, na realidade cotidiana. Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão. A visualização ocorre em dois níveis, as vivências e as experiências: daquele que vê e o que o ambiente proporciona. Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento, de diferentes maneiras, às particularidades visuais, relacionando-as entre si.

Com as formas em artes visuais, convive-se habitualmente com as relações entre a superfície, o espaço, o volume, as linhas, as texturas, as cores, a luz. Cada um desses elementos tem suas próprias possibilidades expressivas e significados.

A arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem, está intimamente vinculada no seu tempo e não se esgota em um sentido ou função.

4. SUGESTÕES PARA VISITAR MUSEUS E A OBRA DE GUSTAVO ROSA

Pintor que iniciou sua experiência com a pintura na infância enxergou com sensibilidade o irreverente, o humor, o delicado, o grotesco e o belo, transpondo-os com traços definidos, diretos e claros. Suas obras são brasileiras e universais e transmitem a

realidade irônica e poética. Seus traços representam sua postura diante da vida. Sua obra foi depurando e suprimindo os detalhes e conseguiu retratos interessantes e convincentes.

O professor pode utilizar recursos diversos como sites, aulas sugeridas na revista novas escola, filmes com objetivos definidos. Esses materiais facilitam a aprendizagem dos alunos e o trabalho em sala de aula, melhora sua metodologia e didática propondo uma zona proximal entre o artista, suas obras, o contexto sociocultural e os alunos.

Tudo isso e a proposta triangular de Ana Mae no planejamento das atividades do ensino de artes são de grande importância, tendo como base o fazer, apreciar, contextualizar essas ações metodológicas, auxilia no aprendizado da leitura de imagens, tornando esse estudo prazeroso, auxilia no desenvolvimento criativo e estético, e transforma as pessoas em cidadãos mais críticos e reflexivos.

Deve-se estimular a frequência e utilização dos museus, em mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas como fontes de informação e comunicação artística e a Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais.

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. (CAVASSIN, 2008. p 49).

A oportunidade de incentivar nos alunos a observação das obras de arte, realizar atividades utilizando como referência a obra de Gustavo Rosa, o professor trabalhará com muitos conteúdos e objetivos sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

A exposição das obras em sala de aula pode ser feita por slides com informações gerais sobre o pintor e seu percurso artístico e ainda com diversos materiais como: livros ilustrados com as obras do artista, artigos com críticas e algumas imagens impressas de suas obras.

Essas informações são importantes para inserir os alunos no contexto de criação de Gustavo Rosa. A linguagem simples incentiva a discussão do tema, além disso, possui imagens e informações sobre artistas, suas biografias e suas produções. O professor pode comentar as ilustrações e as reproduções das pinturas instigando os alunos observarem as características da pintura.

O professor pode estimular o processo criativo dos alunos oferecendo oportunidades para desenvolver novas habilidades, tanto individuais como coletivas, como por exemplo: propor a criação e elaboração de desenhos baseados na obra de

Gustavo Rosa posteriormente fazer a observação e análise das formas produzidas por cada aluno e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas.

O professor deve escolher uma das pinturas visitadas e propor uma nova leitura do quadro. Pode solicitar aos alunos que redesenhem a pintura, mostrando como ela pode alterar a “ordem” do quadro mantendo algumas características da pintura.

Para finalizar a atividade, o professor poderá organizar uma exposição na sala de aula com todos os trabalhos, e discutir com os alunos que características do quadro acabaram desaparecendo, ou quem conseguiu surpreender mais, no modo de alterar a história em torno do quadro. Mostrar os diferentes tratamentos no uso dos materiais, e destacar os que mais se assemelham aos tratamentos da “pintura original”. Portanto são inúmeras as possibilidades que o livro proporciona.

Como recursos auxiliares o tour virtual do Google Art Project pode ser utilizado para visitar museus ao redor do mundo e para visualização de obras. Um filme também pode ser programado para os alunos, enriquecendo o conteúdo, além disso, a pesquisa na internet sobre a biografia dos pintores, o contexto histórico e a impressão das pinturas para posterior releitura.

Fazer a exposição das obras artísticas dos alunos permite a apresentação das imagens, contextualizadas como manifestação cultural.

As atividades permitem ao aluno experimentar, conhecer a vida de alguns artistas, prestarem atenção a alguns materiais interessantes e se expressar por meio dos conhecimentos que adquiriu. As atividades estão intimamente ligadas aos objetivos que se pretende atingir e servem de ferramenta para sua concretização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho explicou a importância de incentivar a experiência artística nas escolas a fim de ampliar horizontes e possibilitar uma visão crítica e criativa de conhecimentos, para uma atuação mais humanizada na vida em sociedade. O aluno se sente feliz quando é estimulado e valorizado por suas produções. É possível afirmar que a prática educativa associada à experiência artística e cultural suscita múltiplas formas de aprendizagem através da troca de experiências, da interação com o outro e com o mundo.

Para promover a ressignificação do Ensino de Arte é necessário antes, promover mudanças no currículo proposto dentro das escolas. Para tanto, deve-se buscar uma

aprendizagem na qual o aluno considere essa modalidade curricular significativa e importante para a sua vida.

Este artigo ressaltou a importância da escola promover a visitação de exposições, museus, lugares históricos, galerias de arte ou lugares da cidade como forma de promover descobertas sobre diferentes culturas e valores. Além disso, sensibilizar em relação à produção em arte, possibilitando ao aluno levar aspectos discutidos nas reflexões e nos diálogos estabelecidos durante a visita para sua produção nas aulas em oficina.

Muitos são os momentos em que as crianças, durante uma aula em que fazem apreciação de imagens de obras de artistas, citam algum trabalho de arte visto em uma exposição realizada com a escola. É assim que se pode avaliar o valor de uma visita, quando sua essência permanece e é incorporada em uma relação dialógica com o novo. Compreende-se aqui o diálogo como toda e qualquer forma de complementação, questionamento, crítica. Todas as formas são válidas e pertinentes ao que se quer ensinar, ver, sentir e pensar arte.

A arte contemporânea apresenta-se como um importante campo de conhecimento a ser investigado no que diz respeito à apreensão estética e à produção de sentidos, assim como um grande desafio na área pedagógica, considerando que temos poucos parâmetros e teorias construídas em relação a essas novas linguagens nas quais podemos nos apoiar para subsidiar a prática de ensino.

Este artigo também explanou vínculos entre arte e sociedade, além de promover informações sobre artistas, cujas obras sejam fundamentais na história da arte. Cabe ao professor pesquisar e aplicar metodologias apropriadas à interação da criança com o livro e com a literatura infantil.

O professor deve incentivar essa experiência artística nas escolas para ampliar conhecimentos, criticidade e criatividade proporcionando o momento do fazer artístico, onde os alunos poderão expressar sua visão pessoal sobre a linguagem artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (orgs.). **Abordagem triangular no ensino da arte e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. John Dewey e **o ensino da Arte no Brasil**, Cortez, 2001.

_____ (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003

_____ **Arte Educação no Brasil** São Paulo Perspectiva 1978

BARBOSA, Ana Amália. **Releitura, citação, apropriação ou o quê? In:** BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental**. Brasília MEC, (2001).

_____. **Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/ SEB, (1999).

BUORO, A.B. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ, FAPESP, Cortez, 2002.

_____. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

FERRAZ, M.H.C de T, FUSARI, M.F DE R **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo Cortez 1999

FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Leitura da Imagem**. Porto Alegre, Projeto Cultural Arte na Escola, 1990, In: Banco de Textos do Projeto Arte na Escola n.º 007/1993, pág. 1.

PINHEIRO, Cleiton da Silva; LIMA, Maurício Szaz de GRACIOLI, Jéferson Muniz Alves SANTOS, Ricardo André Ferreira de Oliveira; **Espaços não formais: utilização dos museus no processo de ensino/ aprendizagem voltado às Ciências**://www.gustavorosa.org.br/#block-user-4. Acesso em 10 de fev. de 2020.

ROSSI, M. H. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RIZZI, 1995 RIZZI, M. C. S. L. Arte-Educação e Museologia: Diálogos, Achados e Questões/Palestra proferida na 2ª semana Noêmia Varela - Universidade Federal do Piauí. 2007. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

RIZZI, M. C. S. L. **Tramando a respeito de Museu, Educação e Ensino da Arte na Contemporaneidade**. 1995. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

TAVARES, J. R. S. **Escola Angel Vianna: uma escola “em movimento”**. Percevejo, Rio de Janeiro, v. 1, n.2. 2020.



A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA POR MEIO DAS ARTES VISUAIS

SOCIALIZATION OF THE DEAF CHILD THROUGH VISUAL ARTS

Regina Ferreira da Silva¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Arte como meio socializador para criança surda “Para pesquisar sobre Surdos, e suas conquistas por intermédio da arte visual”, é necessário entender que a comunidade surda, devido à utilização de outra língua – a Libras possui uma diferenciação cultural em relação ao seu país de nacionalidade. A língua de sinais é a língua natural dos surdos e considerada minoria dentro da comunidade ouvinte usuária da língua oral. “A aprendizagem e a resolução de problemas dependem da exploração de alternativas e o ensino deve facilitar e regular a exploração de alternativas pelo aluno”. (BRUNER. 1999, p. 64).

A cultura existe para que a pessoa consiga a satisfação de que necessita. O ponto mais importante de uma cultura é a linguagem usada dentro processo de comunicação e sem comunicação não há cultura e não há desenvolvimento social. Transformações e desenvolvimento pessoal dependem da cultura, da linguagem e da comunicação. A cultura dá a pessoa o controle sobre sua convivência com o mundo e com as pessoas.

Mesmo existindo diferenças entre uma comunidade e outra, os pontos específicos se ligam entre si e formam um conjunto integrado. As mudanças que acontecem dentro da cultura envolvem geralmente outros aspectos como na língua, nos costumes, no vestuário, na alimentação, na educação, etc. Através da cultura e da linguagem as pessoas fazem suas ligações e determinam os tipos de relações entre si.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Carlos Drumond (2013) e Pós Graduação em Educação para Surdos na Universidade Uninter (2016). Professora da Rede Municipal de São Paulo desde 2016.

A língua é a forma de manutenção da cultura. É possível que as crianças com deficiências auditivas possam aprender uma linguagem diversificada como a arte e seu processo de desenvolvimento seja favorecido através dessa aprendizagem? Pode ser que as respostas já formuladas a respeito dessa pergunta já tenham pairado por inúmeras vezes pela superfície do problema, trazendo a tona exemplos interessantes sobre tais progressos cognitivos. Em diversos países os surdos eram considerados seres anormais e assim sendo eram sacrificados ou menosprezados. O ensino para a criança deficiente deve ocorrer de forma organizada, agradável e sem teorias críticas para despertar o interesse do aluno.

O trabalho lúdico estimula e incentiva o aluno surdo facilitando seu desenvolvimento integral. É no seio familiar que a educação da criança surda se faz presente e que sua educação esteja fundamentada na Libras (Língua Brasileira de Sinais) e ainda que ela seja incentivada a praticar tudo que ela aprender. Desta forma de a criança irá interiorizar seu aprendizado. A família deverá buscar orientação e aconselhamento com o propósito de orientar a criança surda sobre a natureza e extensão da deficiência auditiva. Seja a criança diferente ou não, precisa sentir-se segura, protegida, aprender a conviver com os outros e saber identificar suas capacidades e limitações.

A criança que chega à escola com esse saber familiar tem mais facilidade em absorver os conteúdos adotados em sala de aula, porém para que isso aconteça, a escola precisa estar adaptada a esse aluno e o professor de arte tem papel fundamental nesse trabalho de socialização.

Muitos profissionais e instituições que se dedicam à educação especial não possuem a especialização necessária para auxiliar a criança surda em seu desenvolvimento educacional. A escola é um espaço de vivência e de construção de conhecimento e o ensino da arte visual busca promover o desenvolvimento de potencialidades individuais, além do espírito de participação em grupo. É fato que a construção social do indivíduo, e como ele aprende os padrões sociais de comportamento variam de acordo com o meio cultural onde ele está inserido. Outra relação importante é concebida na família, geralmente com um membro mais próximo e esta relação será também responsável pelos fatores que irão favorecer o processo de socialização da criança.

A linguagem é o principal vinculador da socialização da criança com o mundo. Ao começar a aprender a linguagem ela começa a imitar gestos, atitudes e também a transmiti-los de forma que sua capacidade de refletir começa a se mostrar. A identidade da criança vai sendo construída a partir do processo de integração dela com o outro daí verificamos a importância de haver a inclusão dessa criança o quanto antes na escola básica.

Os professores e familiares com quem as crianças compartilham suas experiências nos primeiros anos de vida atuam como verdadeiros modelos de identificação social. Essa socialização não termina após a primeira infância, ela continua sendo que o alcance e a intensidade irão acompanhá-la para sempre, é o processo onde ao longo da vida a pessoa aprende e interioriza tudo o que está ao seu redor. Tudo que for relacionado ao seu meio se integra à sua personalidade adaptando-se ao ambiente social em que vive.

Para crianças com deficiência auditiva a família e a escola são as instituições que mais contribuem para seu desenvolvimento, crescimento pessoal e socialização. Quando essa criança sai do seio familiar ela descobre que necessita ter uma interação muito maior de relacionamentos, a escola é um exemplo disso, pois nela existem vários tipos de comportamentos, além de várias possibilidades de relações. É onde a criança percebe aos poucos que é avaliada de acordo com a capacidade de interação social que possui.

Para a criança surda o papel do “modelo” é fundamental para que ela tenha um referencial de comportamento, uma base próxima e importante para que ela possa construir o seu próprio eu social. A arte visual está presente na vida de todos e no caso das crianças surdas assume um papel importante na formação de sua personalidade.

Ela busca formar o ser humano autônomo permitindo que os indivíduos se expressem e partilhem seu universo interior. Somente a partir da aceitação de suas potencialidades é que o aluno deficiente auditivo assume o papel importante em sua formação. O aluno que tem acesso às artes visuais tem muito maior facilidade em trabalhar com suas emoções e habilidades, além de em alguns casos até mesmo favorecer sua inserção no mercado de trabalho.

Sabemos que a arte faz parte da vida de todos e essa linguagem está presente em todo processo de escolarização, sendo assim, a escola é um espaço para viver e demonstrar conhecimentos e o ensino da arte visual promove e potencializa esses conhecimentos. Não temos espaço para continuar com uma segregação desenfreada, o que buscamos hoje não é somente integrar, mas sim incluir a criança com surdez na sala de aula. A arte visual para o aluno surdo consegue promover o desenvolvimento da motivação e da criatividade e assim abrir portas para que esse aluno possa descobrir suas habilidades.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) têm ajudado como intermediadora em transmitir conhecimentos para esse público, pois o aluno surdo compreende e potencializa seus conhecimentos sendo necessário que haja educadores preparados para transmitir a esse aluno toda aula em Libras garantindo que o acompanhamento da matéria de artes seja de forma igualitária.

A arte visual capacita a criança surda a compreender a realidade de seu cotidiano, faz com que ela pense, analise, encontre soluções para as diversas barreiras que irá encontrar ao longo de sua existência. As propostas de ensino para as crianças surdas são escassas e não conseguem atender esse percentual de alunos na rede pública de ensino. As salas de aula são lotadas e o educador não tem o preparo e nem o tempo necessário para dar a devida atenção à criança com surdez.

Na Lei 10.436, 24 de abril de 2002, em seu artigo primeiro, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados: Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Alfabeto de LIBRAS



Fonte: <http://www.espacoalfaletrar.blogspot.com>

Segundo texto publicado na rede mundial na rede mundial de computadores, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). [...] a LIBRAS é a língua materna dos surdos e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguística de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

Muitos casos de surdez em crianças nas séries iniciais não são detectados pela família ou se há essa detecção, por muitas vezes ela não aceita essa realidade preferindo não encarar o fato por já saber que o preconceito e a segregação estarão presentes em suas vidas. A família também precisa de orientação psicológica para superar esse desafio. Por muitas vezes é o profissional de ensino quem detecta a

deficiência auditiva do aluno e assim acaba por orientar a família a procurar ou exigir seus direitos como cidadãos.

Em tempos atuais o ensino público está carente de profissionais qualificados para trabalhar em sala de aula com as mais diferentes necessidades de seus alunos, em se tratando das necessidades auditivas está muito clara na Lei de Diretrizes e Base (LDB), que toda sala de aula deverá ter um profissional qualificado para trabalhar com a criança surda e ainda na constituição temos: Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 Art. 4º

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Não que não houvesse alunos com deficiência auditiva nas escolas públicas, mas não havia frequência de matrículas privilegiando assim as crianças com poder aquisitivo maior sob constante amparo de fonoaudiólogos, psicólogos, etc., além de serem incorporados pela rede privada de ensino regular (BUENO, 2008, p. 46).

A partir de políticas públicas constituídas para garantir o direito de acesso e permanência de alunos com deficiência na rede regular de ensino, cresceu o número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas, predominantemente com a municipalização do ensino fundamental, embora, segundo MENDES, (2006, p. 401), pesquisas nacionais indiquem que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns. A construção da arte educação no espaço da educação especial vem crescendo significativamente, tendo em vista os fatores sociais nela envolvidos e as novas abordagens educacionais.

Para BARBOSA, (1999, p. 7), “o movimento de arte para a recuperação social demonstra a necessidade da arte para todos os seres humanos, se o cérebro funciona é possível estabelecer alguma ligação com a arte”. O professor de arte tem papel fundamental na intermediação de conhecimentos para a criança com deficiência auditiva, porém esses mesmos professores desconhecem a existência de uma proposta curricular de Educação artística que possa direcionar e fundamentar o trabalho realizado com deficientes auditivos.

Os programas desenvolvidos são na maioria das vezes sem fundamentação teórica ou base metodológica. Os surdos precisam ter contato direto com a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma e o professor

preparado fará essa intermediação. Para alguns autores, como Ernest Fisihn (1981), “a arte é uma necessidade social e não pode desaparecer do convívio da humanidade, Herbert Read (1992) diz que “antes de ser social a arte é uma necessidade biológica”... o artista assim não pode renunciar à sua prática”. É importante então que se observe o quão é relativo de pessoa para pessoa e que as práticas pedagógicas dentro da escola devem se adequar a cada um deles, observado assim seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. “Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo”. (Galileu Galilei)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização dos alunos surda por meio das artes visuais promove o desenvolvimento de habilidades e capacidades, controle de movimentos, a organização pessoal e a ordenação de pensamentos. As atividades feitas em grupos propiciam uma interação maior com as diversas diferenças podendo assim promover uma comunicação dentre seus membros, de acordo com a potencialidade de cada um. As atividades são aplicadas de forma lúdica, a fim de tornar a aprendizagem desses alunos muito mais prazerosa, emocionante, além de motivadora. Um trabalho constante e sério no sentido de propiciar ao aluno com surdez a condição de emergir em seu potencial criador tornando-o, assim um agente social em pleno exercício de sua cidadania e sabedor de seus plenos direitos e deveres, deve ser a meta a ser seguida por toda autoridade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Bernardo Domingos de. Portal da antiga Academia Imperial de Belas Artes: disponível em: Acesso em 19.05.2013 - 18:09:12

ATAACK, Sally. Atividades Artísticas para deficientes. Campinas: Ed. Papyrus, 2001.

AZEVEDO, Fernando. A arte como instrumento de educação popular e reforma. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1930.

BARBOSA, Ana Mãe- A arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1984.

BOSI, Alfredo. Reflexões Sobre a Arte. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

BRASÍLIA Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº9.394 de 20 de dezembro de 1996.

COUTO, André Luiz Faria (2010) Academia Imperial de Belas Artes disponível em: acesso em 25.05.13 14:00:00 FENEIS Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos Disponível em: Acesso em: 10.05.2013 – 10:23:45

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Loleta & FUSARI, Maria F. De Resende e. A arte na educação escolar. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

FISHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Ed. Zhar, 1981.

GONZALEZ, Eugênio. Necessidades educacionais específicas, Porto Alegre: Artmed, 2007.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A educação da criança. São Paulo Ed. Ática, 1996.

POCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade. São Paulo: Bumeer, 1982.

READ, Herbert. A educação através da arte. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1982.

SILVA, Ângela Carrancho Da. Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre, 2008, Ed. Mediação.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.