



HumanitaS

Ano 1 – n. 1 – Agosto-Novembro de 2015

A realidade da Educação contemporânea na sociedade Brasileira

ISSN 2447-3227



FACULDADE
**BRASIL
CENTRAL**

HumanitaS

Ano 1 – n. 1 – Agosto-Novembro de 2015
Faculdade Brasil Central



Publicação Quadrimestral da Faculdade Brasil
Central ISSN – 2447 3227

A Inter Humanitas é especializada na publicação de material científico da comunidade acadêmica de Goiás e do Distrito Federal

Instituto de Ensino e Pesquisa do Planalto Central
Mansões Village, QSC 08 LOTE 11, CEP: 72.916-224 – Águas Lindas de Goiás – GO
Tel: (61) 3613-0423
Endereço eletrônico: interhumanitas@mauadf.com.br

EXPEDIENTE

Faculdade Brasil Central/FBC (MAUÁ GO)

Diretora Geral:

Dílcia Teles Lima

Conselho Editorial

Dr. Ricardo Almeida de Paula – Faculdade Mauá DF e Faculdade Brasil Central

Ms. Antônio Ferreira Lima – Faculdade Mauá DF e Faculdade Brasil Central

Ms. Alfredo Neto de Jesus Luz - Faculdade Mauá DF e Faculdade Brasil Central

Dra. Lôide de Melo Araújo Silva - Faculdade Mauá DF e Faculdade Brasil Central

Ms. Gustavo Faria de Oliveira – Faculdade Mauá DF e Faculdade Brasil Central

Conselho Consultivo

LETRAS

Dr. Paulo José Benício – AMIDE DF

Dr. Augusto Luitgardis -Universidade Brasília – UnB

EDUCAÇÃO

Dr. Gilmário Guerreiro – Universidade Católica de Brasília – UCB

Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri - UFVJM

CIÊNCIAS POLÍTICAS E SOCIAIS

Dr. Paulo Afonso de Araújo Quermes – UMBRASIL DF

Dr. Samuel Costa da Silva –Instituto NIWBEGIN DF

DIREITO

Dr. Josimar Santos Rosa – Faculdade de Ciências Gerais – FACIG

EDUCAÇÃO FÍSICA

Ms. Ariel Vieira de Moraes Filho – Faculdade Mauá DF

Ms. Marcus Tullius de Paula Senna - Faculdade Mauá DF

ADMINISTRAÇÃO

Dr. Rubem Boff - Faculdade das Águas Emendadas – FAE

Esp. Felipe Alves Leitão - Faculdade Mauá DF

TEOLOGIA

Dr. Eurípedes Pereira de Brito – Faculdade FAIFA - GO

Ms. Tiago Samuel de Carvalho – Faculdades EST – RS

TIRAGEM

Publicação Online

CAPA

Jovailton Vagner

INFORMAÇÕES GERAIS

Este periódico é especializado na publicação de material científico interdisciplinar de autoria de alunos, professores e de profissionais vinculados à Faculdade Mauá de Brasília e Faculdade Mauá de Goiás/FBC ou outras instituições de ensino superior, brasileiras e internacionais, interessados na disseminação de sua produção acadêmica e cultural. O conteúdo dos artigos não representa, necessariamente, o ponto de vista dos editores.

Sumário

Apresentação.....	5
APORTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE.....	6
Paulo Afonso de Araújo Quermes e Ricardo Almeida de Paula	
O COTIDIANO NA AMBIÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL	12
Francisco Cardoso Mendonça	
ÉTICA E PSICOLOGIA.....	25
Eliane de Oliveira Passos	
PILARES, SABERES E UM DEBRUÇAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO AMANHÃ.....	33
Ricardo Almeida de Paula	
FRACASSO ESCOLAR E INIBIÇÃO DO SABER: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOCENTES.....	40
Rozangela Francisca Melo de Paula	
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS HUMANOS DE ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR	57
Ângela Souza da Fonseca Ramos	
A PARTICIPAÇÃO ESTATAL NOS CONSÓRCIOS DAS CONCESSÕES AEROPORTUÁRIAS: UM ESTUDO COMPARATIVO DO AEROPORTO INTERNACIONAL DE BRASÍLIA – PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK E O AEROPORTO INTERNACIONAL DE NATAL – SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN - ASGA: CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA ENTRE OS DOIS MODELOS	67
Antônio Ferreira Lima - Felipe Alves Leitão - Pedro Alves Leitão	
DIFICULDADE DO DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES OBESOS E COM SOBREPESO	79
Wesley Salazar de Almeida- Stefane Gomes de Sousa – Tiago Santos da Silva	
A QUESTÃO DA LOGÍSTICA AMBIENTAL MEDIANTE O ACÚMULO DE VEÍCULOS EM FIM DE VIDA NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA À LUZ DE DADOS INTERNACIONAIS	90
Pedro Henrique Alves Leitão – Felipe Alves Leitão – Antônio Ferreira Lima	
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	103

Apresentação

O periódico acadêmico Inter Humanitas tem a prerrogativa de promover o pensar a partir da perspectiva interdisciplinar. As várias áreas do saber humano, no contexto acadêmico, não aparecem e isoladas do diálogo entre as diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto de pesquisa. A Inter Humanitas chega em um momento de expansão institucional com o objetivo de abrir espaço à comunidade acadêmica no seu caráter dialógico e dialético frente à diversidade dos saberes advindos de várias vertentes epistemológicas.

Inter Humaitas é um periódico que na dimensão interna, em relação aos estudantes, professores, funcionários técnicos administrativos e age como canal de disseminação de conhecimentos, pesquisa e atualização de saberes. Por meio desse canal, professores poderão publicar os resultados de suas pesquisas e de sua produção acadêmica. Ao mesmo tempo, os alunos terão a oportunidade e o desafio de produzir textos de qualidade acadêmica e poderão submetê-los à publicação sob os critérios do Conselho Editorial. Para ambos atores, professores e alunos, trata-se de uma oportunidade *sui generis* para a relação ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, enriquecimento curricular.

Do ponto de vista das relações externas estamos diante da abertura à comunicação com outras instituições e pesquisadores que poderão intercambiar publicações, ratificando dessa forma o caráter interdisciplinar proposto pelo periódico. Inaugura-se um momento de relações que pretendem ser não somente interinstitucionais no contexto brasileiro, mas, também de âmbito internacional. Por certo, esse é somente o começo de uma jornada de diálogos de inter-saberes, em favor da cultura, do conhecimento e da comunidade.

Prof. Dr. Ricardo Almeida de Paula
Diretor do Conselho Editorial

APORTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Paulo Afonso de Araújo Quermes
Doutor em Ciências Sociais
paulo.quermes@gmail.com

Ricardo Almeida de Paula
Doutor em Educação
ralmeidadepaula@gmail.com

Resumo

Nosso texto faz algumas elaborações sobre o conceito de interdisciplinaridade onde buscamos aguçar nossa curiosidade sobre o tema. Não tem a pretensão de um academicismo no sentido lato da palavra, mas de academicamente nos instar ao propósito de um saber interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação; DCN; Ensino-aprendizagem

Abstract

Our text just made some elaborations according to inter-disciplinarily concept where we seek sharpen our curiosity for the theme. It has no academicism pretension into *lato* sense of the word, but academically urges us to an inter-disciplinary knowledge.

Keywords: Inter-disciplinarily; Education; DCN; Education-learning

Estamos diante de um conceito em construção. Esta não é somente uma frase de efeito diante da questão da interdisciplinaridade, de sorte que epistemólogos, filósofos e educadores não chegaram ainda a um consenso sobre o que significa esse termo. Entretanto, é-nos diretivo pensar tal ideia sob o paradigma da filosofia do sujeito e a questão da ciência (ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004, p. 140).

As discussões acerca do ensino interdisciplinar fundamentam-se em importantes referenciais teóricos, como Japiassú (1976), Santomé (1998), Lück (2007), Fazenda (2005; 2008) e Moraes (2008). É também referendada em documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998; 2000) que são documentos normativos elaborados para serem trabalhados no ensino fundamental e médio em todo o país, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

Existe uma evocação pelo consenso quando se constata na própria Ciência a premissa de não totalidade e completude, mas, fala-se de universalidade da prática científica e não de uma teoria afirmada aprioristicamente. Identifica-se, no contexto do processo de disciplinarização, que a ciência não pode ser tida no singular pura e simplesmente, devemos então dizer Ciências Humanas, Sociais, da Religião, Exatas; escapa a absolutização do conhecimento. A ciência, nesse contexto, não propõe o abandono da disciplinaridade, mas, evoca a possibilidade de um diálogo interdisciplinar (JAPIASSÚ, 1996), “que aproxime os saberes específicos, oriundos dos diversos campos do conhecimento, em uma fala compreensível, audível aos diversos interlocutores” (ALVES; BRASILEIRO; BRITO 2004, p. 140).

A. P. Jantsch, sobre a filosofia do sujeito, compreende que esse fenômeno decorre da filosofia idealista, a qual evidencia a autonomia das ideias e do sujeito pensante sobre o objeto (ALVES; BRASILEIRO; BRITO 2004, p. 140). O sentido proposto por Jantsch (1997) indica que as discussões sobre o tema conduzem a um pensamento hegemônico e remetem à “[...] concepção a-histórica do objeto filosófico-científico denominado interdisciplinaridade” (p.11). De acordo com ele esta assertiva “[...] caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito em um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento” (p. 23).

No contexto brasileiro, a guisa de exemplo, temos Hilton Japiassú no contexto epistemológico e Ivani Fazenda no pedagógico, tendo ambos a filosofia do sujeito como fundamento de suas análises. De acordo com Japiassú e Fazenda a interdisciplinaridade se compreende na presença de profissionais de várias áreas para constituir um grupo de pesquisa, ou seja, trata-se de equipes multidisciplinares para concepção e realização do projeto de pesquisa.

O princípio envolvido nesta forma de olhar é o de intercomunicação entre os vários saberes, implicando, por conseguinte, a possibilidade de um diálogo compreensível, visto que a mera interligação de disciplinas não constitui uma relação e um método interdisciplinar. Japiassú observa que as pesquisas devem ser realizadas em grupos ou equipes de trabalho, o que denomina de uma “tendência nova”, elabora em termos didáticos uma distinção importante em dois níveis: o pluridisciplinar, que consiste em tratar do mesmo assunto/objeto através de várias disciplinas, sem que

haja necessariamente relação entre elas; e o interdisciplinar, onde ocorre uma correlação e integração das disciplinas no nível de conceitos e métodos. “Aunidade do objeto não se dá de forma *a priori* nem *a posteriori*, pois o objeto real não pode ser apreendido como uma máquina que se pode manipular, tampouco depreendê-lo pela organização dos dados, a partir da investigação científica” (ALVES; BRASILEIRO; BRITO 2004, p. 141).

Para o desenvolvimento desse princípio interdisciplinar é proposto dois métodos distintos e complementares: **o método da tarefa**, que se orienta para os elementos humanos e da história; e **o método da reflexão interdisciplinar**, que faz menção à reflexão dos saberes já constituídos, cujo objetivo é constituir o juízo e discernimento. Ivani Fazenda (2008) demonstra esses preceitos com uma linguagem peculiar pedagógica analisando o campo problemático da disciplinaridade no contexto educacional brasileiro e aponta para uma pedagogia interdisciplinar. O trabalho de Fazenda dá continuidade ao de Japiassú, usando as mesmas expressões e conceitos, divergindo, somente, no que se à atitude pessoal para atingir a interdisciplinaridade.

Importa ressaltar que o conceito de interdisciplinaridade não é necessariamente novo no sentido histórico da pesquisa, mas, a acuracidade e integralização desse conceito como práxis tem sua proposição recente.

As discussões sobre a interdisciplinaridade surgiram na Europa, especialmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, num período assinalado pelos movimentos estudantis que, dentre outras reivindicações, exigiam um ensino mais sintonizado com as questões de ordem social, política e econômica da época. Diante disso, a interdisciplinaridade teria sido uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber. Em outras palavras, os estudantes da época lutavam por uma nova universidade, uma nova escola (FESTEL; MAESTRELLI, 2011, p. 2).

De acordo com Fazenda, no Brasil a primeira produção sobre interdisciplinaridade é de Hilton Japiassú, enfatizamos a obra “Interdisciplinaridade e patologia do saber” de Hilton Japiassu (1976), pois este pesquisador apresentou uma das primeiras produções intelectuais sobre a interdisciplinaridade em nosso país, cujos estudos forneceram importantes contribuições acerca dessa temática para o contexto educacional. Já nesse tempo Japiassú alertava para a postura interdisciplinar do

cientista, postura crítica, sendo o cientista um ser que pensa a sua obra em sua totalidade e não como um processo unilateral.

No prefácio da obra de Japiassu, o filósofo e epistemólogo francês Georges Gusdorf (1976, p. 27) ressalta que a “exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

Nessa perspectiva, Delizoicov e Zanetic enfatizam que a interdisciplinaridade:

Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. [...] Ao invés do professor polivalente, a interdisciplinaridade pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema. (1993, p. 13).

O pensamento desses dois teóricos está em consonância com o de Japiassú (1976, p. 74) onde afirma que a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. Paulo Freire nos dá respaldo nessas afirmações, pois, ao considerar o homem um sujeito histórico, afirma que:

O homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. (2006, p. 28).

Concordamos com o pensamento de Lück (2007, p. 54), quando a autora afirma que a “superação da fragmentação e linearidade, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade, é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar”.

Autores que analisam a realidade educacional (MORAES, 2008; FAZENDA, 2005), enfatizam que a prática pedagógica atual apresenta-se ainda bastante tradicional e descontextualizada, favorecendo a fragmentação e linearidade dos conhecimentos. Diante disso, concordamos com as ideias de Japiassú, pois, segundo ele, observa-se “o sintoma da situação patológica em que se encontra, hoje, o saber”. (1976, p. 30). “Isso nos leva ao entendimento de que a fragmentação do conhecimento pode ser considerada como uma verdadeira ‘patologia’ da modernidade e não como

um caminho necessário ao desenvolvimento da Ciência” (FESTEL; MAESTRELLI, 2011, p. 5). Nesse sentido, o autor sugere a interdisciplinaridade como forma mais adequada para resolver o problema patológico do saber, isto é, a fragmentação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.;BRITO, Suerde M. de O.**Interdisciplinaridade: um conceito em construção**. Episteme, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte I, II, III e IV**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza. Terceiro e Quarto Ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
FEISTEL, Roseli Adriana Blümke;MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa.
Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências Naturais e Matemática: algumas reflexões. UFSC, 2011, p.1-11.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 27.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____; MANCUSO, R. **Educação em Ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

PROJETO PEGAGÓGICO DE CURSO (PPC). Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso. Sinop: UFMT, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. In: DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

O COTIDIANO NA AMBIÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

Francisco Cardoso Mendonça
Especialista em Formação Sócio Econômica do Brasil e Administração Educacional
Cardoso_prof@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto procura mostrar os preceitos, fundamentos e características do cotidiano no ambiente escolar especificamente na Educação Básica no Brasil. Configura-se assim a objetividade em analisar e compreender os fatores que contribuem para inovar e dinamizar o trabalho pedagógico no ambiente escolar, haja vista as grandes estruturas sociais, econômicas ou políticas coadjuvantes. Sabe-se que a interação dos indivíduos sociais é primordial para a prática pedagógica a qual possibilita aos sujeitos a construção de conhecimentos significativos para uso e reflexão deste em seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação; Sociedade; cotidiano escolar

Abstract

Our text seeks for showing quotidian precepts, foundations and characteristics into Brazilian Educational Bias for Elementary School Program. It presents the objectivity in analyzing and understanding factors which contributes for innovation and for boosting pedagogical work at school environment, considering that huge social, political and economic structures as supporting ones. It is known that social individuals' interaction is fundamental for pedagogical practice which allows to subjects building up significant knowledge for being used and reflection at quotidian situations.

Keywords: Education; Society; School environment

Introdução

Para a construção de uma abordagem histórica que toma o cotidiano escolar brasileiro e, sobretudo, o cotidiano escolar brasileiro como campo de observação, faz-se necessário analisar as práticas e ações concretas inscritas por seus atores – alunos, professores, gestores, comunidade escolar em geral – no dia-a-dia das escolas. Analisar práticas sociais aparentemente triviais, ou seja, sondar sentidos para ações que ocorrem repetidas vezes ao longo de um mesmo dia pode parecer um caminho não tão atrativo para o pesquisador que objetive estudar as grandes estruturas sociais, econômicas ou políticas. No entanto, é compreendendo a representatividade de pequenos gestos, falas, movimentos e ações que o pesquisador poderá estabelecer uma aproximação com seu objeto de estudo, dando ao mesmo uma cara, um nome, experiências, identidade.

É necessário confrontar os interesses, os conflitos, enfim as disputas inerentes ao cotidiano de uma escola para tomá-la não apenas em sua materialidade. Em outras

palavras, é preciso delimitar a escala de observação para poder acessar não a “Educação”, mas, sobretudo as representações de educação que são construídas pelos atores sociais que vivenciam a escola cotidianamente. Nesse sentido, a fala de Certeau é bastante instrutiva:

Devemos tirar as consequências práticas e teóricas da busca de uma criatividade democrática, ou de uma participação ativa de todos nas representações comuns. Práticas e Teóricas: a conjunção torna-se crucial, quando a crise coloca em debate a articulação do poder e da representação, depois de ter iniciado com uma contestação dos saberes que fornecem à vida social um instrumento operacional e uma interpretação, uma ferramenta e uma imagem a psicologia, a sociologia (CERTEAU, 1995, p. 163).

Portanto, as práticas efetivadas nos ambientes escolares, distam das teorias preceituadas nas estruturas organizativas, gerando enormes lacunas na prospecção de competências e habilidades necessárias à produção do saber científico.

À escola cabe a orientação de seu educando para o prosseguimento acadêmico e profissional, o que preconiza a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde se privilegie, em seu espaço, toda a diversidade cultural existente, com olhar pedagógico inovador e dinâmico, que possibilita a integração e interação dos indivíduos sociais. A comunidade educativa, conhecedora de todos que a integra, deve buscar a emancipação cidadã, na direção do desenvolvimento sociocultural, consumando e consolidando os ideais democráticos, que eliminem todo tipo de preconceito e discriminação, onde imperam valores éticos e morais individuais e coletivos, para o suscitar de uma sociedade mais harmônica, com todo o heterogenismo existente.

O cotidiano na ambiência escolar, hoje no Brasil, apresenta uma diversidade de significados, que devem ser analisados em todos os seus aspectos, tanto na prática exercida pelas famílias como a escola, que ambos vêm esquecendo o seu verdadeiro papel, que consiste em possibilitar ao aluno o desenvolvimento de todo o seu potencial, sua capacidade de construção de conhecimento, a partir dos saberes oriundos de sua origem. À escola cabe a função de condução da aprendizagem significativa e à família a função de coadjuvante durante todo esse processo. A cultura impregnada em ambas deve propiciar, de forma inovadora, mecanismos que auxiliem o desenvolvimento sociocultural do estudante, no passo e compasso de suas necessidades afetivas e cognitivas.

Assim, este ensaio possibilita a reflexão das práticas sociais no cotidiano escolar, tendo como referencia os autores Michel Maffesoli e Michel De Certeau, em suas diversas obras que traduzem as manifestações culturais no espaço de vivência e convivência educativa.

1. Escola: Espaço De (Re)Construções

A escola de educação básica, hoje no Brasil, em seu cotidiano, apresenta mudanças, transformações comportamentais por parte de seus protagonistas, um novo processo cultural redesenha seu espaço, lugar de conflitos e novas construções.

A produção do saber, no espaço escolar encontra um emaranhado de contextualizações contraditórias aos interesses do educando, que ao postular uma formação acadêmica, depara com uma diversidade de conhecimentos sistêmicos que redirecionam para um processo cultural distante de seu cotidiano, o que por sua vez o torna propenso, neste, a reconstruir sua prática para desencadeamento de saberes científicos.

A representação cultural, no cotidiano da escola, caracteriza o conflito de interesses, de um lado o sistema oficial, com seus atores teatrais, os educadores e do outro os alunos, as famílias e a sociedade, que necessitam ausentarem de sua realidade para fazer parte do mundo de fantasias que a educação apresenta, com total manifestação de poder.

O saber produzido pela escola, das diversas manifestações culturais, de forma verticalizada, sem considerar o cotidiano da comunidade educativa, que privilegie o espaço existente, com abordagens pedagógicas voltadas para o atendimento das necessidades do ser humano, vem recriando situações desconfortáveis entre o conhecimento científico e senso comum, levando à falta de interesse pelo amplo debate de questões mais relevantes no cotidiano escolar.

1.1. Brasil francês de 1880

A estrutura educacional existente precisa passar por transformações profundas para se conseguir mais coesão entre o sistema e a sociedade. Traçando um paralelo

entre a processo de estruturação da educação brasileira com a francesa é possível perceber que:

A partir de 1880, o ensino primário estruturou uma coesão nacional e marcou profundamente a cultura e a sociedade francesas. O processo é visível ainda mais nos exames. Aqui, uma seleção estabelece percursos escolares segundo o modelo de uma hierarquia social e filtra a inteligência segundo as normas ou os hábitos de um grupo sociocultural: os “ineptos” são excluídos não somente de uma cultura, mas da cultura (uma vez que o sistema que os elimina de uma “instrução” os rouba também de suas tradições próprias) e, não tendo outro meio de se avaliarem senão conforme o critério único imposto pela escola (mas também pela família, pelo meio), eles se marginalizam a si mesmos (CERTEAU, 1995, p. 167).

A educação no Brasil de hoje continua perpetuando cultura semelhante àquela apresentada na França nos idos de 1880.

O papel da escola precisa de novas noções, novo perceber sociocultural. Importante seria um redirecionamento de seu fazer pedagógico, com vistas à aproximação da realidade dos alunos, vez que estes vivem globalizadamente antenados com as novas tecnologias, formas atuais de comunicações verbais e escritas.

O caminho deve seguir em via de mão dupla, um sistema educacional brasileiro que valorize a cultura e ao mesmo tempo propicie o desenvolvimento sociocultural, visando uma maior integração entre educadores, alunos, família e sociedade que a compõe, aproximando os interesses para a construção de conhecimento de forma cada vez mais significativa, norteando a prática pedagógica com inovações, possibilitará nova estrutura organizacional que possa reduzir a distância entre ambos, o que poderá minimizar os conflitos existentes entre o que é ofertado e o que é pretendido.

Pensar e agir culturalmente o cotidiano da escola, deve ser uma tarefa para todos. A coexistência entre o conhecimento acadêmico dos educadores e o espaço social vivenciado pelos alunos constituem-se os elementos e fatores de maior suporte à educação cidadã, esta que tanto se busca para a emancipação de um indivíduo, sua inserção no mundo científico sem o desmerecimento de suas origens, pressupõe-se de fundamental inovação pedagógica no sentido de integração da organização curricular, buscando, sobretudo a valorização do espaço, com todas as adversidades existentes, que possibilitam a interação de todos, harmonizando, democratizando e tornando o espaço o lugar dos acontecimentos e percebido como de todos e para todos.

1.2. Um espaço sem espaços

No compasso dos passos surge no cenário educativo o espaço sem espaços. O espaço das culturas no cotidiano é criado e recriado por autores, que protagonizam seus próprios enredos.

No palco das representações aparecem atores teatrais que dispensam suas platéias, por não perceberem que estão diante de numerosos e diversos, esperançosos e ávidos por conhecimentos que possam favorecer a reorganização de seus intentos e desejos, em muitos misturados por seus passados culturalizados sem identidade.

Reconstruir seu espaço tornou-se algo de profunda inquietação. Sua cultura sendo usurpada a todo o momento, seus aplausos nem são percebidos, num vazio camuflado, muros de todos os lados, a escola dos poderes constituídos, nega a existência do espaço que traduza a liberdade de expressão, a possibilidade de extrair os valores individuais, a transposição de valores intrínsecos inerentes em cada indivíduo, faz a minimização espacial reduzida ao saber dos “detentores” dos conhecimentos mais ínfimos da educação pragmática.

A falta do espaço e sociabilidade, como lugar de sinergia, não do ponto de vista estrutural, que para Maffesoli é importante mostrar que é através dessa sinergia que se exprime, contemporaneamente, o fato de sentir, de experimentar em comum. São, portanto, o presente e a imagem que delimitam a natureza para criar o espaço que limitam o tempo para criar uma duração coletiva.

O espaço comum, que devia ser no cotidiano da escolar o de se oportunizar a integração e interação de todas as culturas, torna-se local de disputas espaciais sem os sentimentos de pertencimento de culturas. Espaço de trocas, de experiências, canalização de energias para a produção de saberes significativos.

Pode-se perceber na relação de delinquência social que em um espaço sem espaços deslocam-se as intenções individuais e coletivas, onde:

Se o delinquente só existe deslocando-se, se tem por especificidade viver não à margem, mas nos interstícios dos códigos que desmancha e desloca, se ele se caracteriza pelo privilégio do percurso sobre o estado, o relato é delinquente. A delinquência social consistiria em tomar o relato ao pé da letra, tomá-lo como o princípio da existência física onde uma sociedade não oferece mais saídas simbólicas e expectativas de espaços a pessoas ou grupos, onde não há mais outra alternativa a não ser o alinhamento disciplinar e o desvio ilegal, ou seja, uma forma ou outra de prisão e a errância do lado de fora. (CERTEAU, 2001, p. 198).

Logo, constitui-se em prisioneiros dos espaços constituídos para a construção de conhecimentos e manifestações culturais de forma libertária e emancipadora. Os indivíduos acabam por externarem instintos que extrapolam os valores éticos estabelecidos pelas instituições constituídas, que deveriam servir para agregarem todos de forma a assegurar o espaço de cidadania e elevação dos sentimentos de valorização humana.

2. As Relações dos Sujeitos na Escola

O lugar dos encontros e reencontros, que devia servir a propósitos de produção do conhecimento, hoje cede espaço para se formatar uma educação sistêmica, sem considerar a diversidade de Cultura, Etnia, Gênero e Sexualidade, que de acordo com a Lei 10.639/03, que prevê o respeito às diversas formas de manifestar de cada indivíduo, levando a escola a agir com mudança no foco, deslocar-se para o sujeito humano.

Não basta a escola atuar na superação das discriminações, é preciso fazer um percurso necessário para a releitura desse mundo contemporâneo, acompanhando as novas relações que se estabelecem entre os sujeitos no seu cotidiano, sendo feita a partir do ponto de vista de uma ética que postula que o outro deve ser respeitado em sua plenitude.

Na escola há certo antagonismo no que se refere a efetivação da práticas pedagógicas, com o que os sujeitos apresentam em suas relações cotidianas e com suas expectativas de construção de conhecimento. Sendo comum, hoje, o estudante chegar no ambiente escolar e logo deixar de gostar do que lhe é ofertado, uma que nesta não se considera o saber constituídos culturalmente provenientes de suas experiências.

2.1. Relações Culturais

A educação permite a inserção do indivíduo em diferentes ambientes e práticas sociais que lhe garantem uma melhor qualidade de vida. Desse modo, toda prática pedagógica deve possibilitar aos sujeitos a construção de conhecimentos significativos para uso e reflexão deste em seu cotidiano.

As escolas possibilitam a organização de grupos sociais constituídos culturalmente, a partir da realidade que os mesmos possuem. A ação pedagógica voltada para a diversidade, expressada em todas as etapas do planejamento que ao voltar o olhar para a necessidade do estudante e que busca envolver todos que permeiam o processo de ensino aprendizagem promove inclusão social, é nesse momento que se torna possível perceber sobre a postura do professor enquanto ser que deve promover cidadania.

O espaço escolar que traduza as aspirações de seus estudantes em práticas de convivência saudável, com base no que preceitua a obra Indagações sobre currículo, Diversidade e Currículo.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (LINO; 2007, p. 17).

A abordagem retratada nos currículos da educação básica sobre a diversidade cultural na ambiência escolar apresenta as relações entre os sujeitos, considerando os aspectos sociais, neste espaço, onde novos traços de cultura podem emergir, originando uma tribo, com características agregadoras de várias origens, advindas de etnias, gêneros e sexualidades, que permite situar o espaço como lugar de cultura.

As diferenças culturais que se apresentam neste espaço é que distam das práticas exercidas pelos educadores, pelo sistema hoje existente.

Na prática educativa, o uso de estratégias e táticas, para se conseguir minimizar os impactos de ações violentas contra a cidadania, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, no espaço escolar, demonstra uma insignificância substancial, sem resultados claros, levando todos à decadência sociocultural.

Para Georg Simmel, a imagem do exterior nos confronta com a ambiguidade das coisas que tanto podem se inter-relacionar por associação-dissociação quanto passar por separadas ou ligadas. As convenções ininterruptas tanto das substâncias como das energias, põem cada objeto em relação com outro, e constituem um cosmos em todos os detalhes.

Aqui fica evidente o não perceber o outro nas relações constituídas no espaço escolar, de um lado ações pedagógicas que sufocam os saberes de seus estudantes que não encontram nenhuma relação com o que desejam. Por sua vez o lugar onde devia construir conhecimentos significativos, integrando as diversas culturas, torna-se um cotidiano tedioso e insípido.

2.2. Sociedade, Escola e Política

Pode-se aqui tratar da tríplice base sociológica, tragicamente falando, onde todos buscam posições de destaque, organizações constituídas para agregarem as culturas de massa, cada uma serve de sustentáculo a outra. Na teatralidade cotidiana, a escola é o grande palco de representações e manifestações sociais.

Para melhor elucidar o que se traduz no espaço escolar, por ser de “todos”, ou pelo que se coloca nos currículos devia ser, vale ressaltar, segundo Certeau, a respeito dos políticos, em a Cultura no Plural, onde afirma que quaisquer que sejam as suas modalidades ou sua extensão em outra parte, o descrédito das autoridades é vivenciado por nós. Os sintomas multiplicam-se. Eles impedem que o problema seja eliminado, isolando-o em um determinado setor, político, religioso ou social.

No caso aqui colocado, a sociedade, que espera na escola que seja oportunizado a todos de fato, a manifestação de diversas culturas, de toda sorte persistem os problemas da falta de políticas concretas que assegurem ações socioculturais de forma afirmativa.

A produção dos diversos espaços culturais, advindos da necessidade humana, em todos os aspectos, vem causando graves problemas sociais, no espaço escolar, o que caracteriza a marca registrada do domínio cultural.

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tanto domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar do trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si estes pontos são elementos passivos que condicionam as atividades dos homens e comandam sua prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária das imposições espaciais (SANTOS, 2002, p.172).

A produção do espaço cultural apresenta características marcantes da ação do homem. Por outro lado, percebe-se que ocorre a prática das atividades políticas centradas na concentração de poder.

Pouco se pode interferir no desconhecido. A leitura crítica da complexa relação existente entre a tríplice organização instituída para assegurar o bem estar social e cultural, em nada favorece as manifestações individuais. A idéia da negatividade às manifestações culturais, no espaço da escola, continua sendo uma tônica do sistema político que não percebe que o acesso de todos de forma totalitária devia fazer parte do cotidiano educativo.

2.2.1. O lugar do preconceito e discriminação

No convívio escolar percebem-se como os preconceitos mais diversos que surgiram na Cultura Ocidental, que de certa forma está associado à natureza humana que considera “natural” reconhecer que faz parte de cada indivíduo algumas atitudes de discriminação, continua presente nas ações de estudantes, famílias e educadores, que não conseguem expressar sentimentos e sensações presentes no seu cotidiano, isto por causa da formalidade que a estrutura massificante orienta as ações pedagógicas.

Por não conseguir alimentar os interesses individuais, nem apresentar soluções para as manifestações de preconceitos e discriminações entre os estudantes, que cada vez mais se evidencia, no cotidiano destes, a escola se encontra sem rumo e direção para reconstruir seu espaço que possa harmonizar as tribos em um ambiente de alternativa e prospecção de novos valores culturais.

Para Georg Simmel, “[...]nos fatos e para a realização dos seus objetivos práticos uma junção entre termos dissociados, mas também na medida em que a torna imediatamente sensível”. A dissociação entre a cultura existente na prática educativa e a necessidade dos estudantes, que apresentam outros traços e laços culturais, mostra a real digotomia entre os dois processos. De um lado estudantes com suas práticas de liberdade total, onde tudo seria permitido, de certa forma anarquização do espaço escolar, cedendo lugar aos desejos e suas manifestações estéticas, para consagração sem limites, confrontando as regras e normas, rompimento às crenças e hierarquias.

Do outro um padrão hierárquico, educação formal, fundamentada na sequenciação de fatos, sistematização de um ensino distante da realidade social.

A prática exercida no espaço organizado e estruturado para atender a formação de uma cultura imaginária, que só existe para fomentar o sistema, não atende o imaginário dos estudantes, o que produz anomalias culturais ou o surgimento de outras culturas, do faz de conta, abrindo espaços para serem manifestos desejos que são inerentes à condição humana e que são naturalizados por momentos outros fora da escola.

Os preconceitos e discriminações existentes na escola estão, em maior abrangência por parte dos educadores, por pregarem um ensino estruturalista, acabam negando a existência dos traços e laços culturais oriundos das origens que se entrelaçam no espaço acadêmico. Daí a ocorrência de embates, lutas desiguais entre os iguais, ambos em um mundo imaginário de representações teatrais, configurações estéticas, surgimento de violências internas que encontram respaldos na teatralidade externa.

No mesmo espaço é possível a organização de várias tribos, com características diversas. Adjetivos surgem para formalizar cada tribo, uns são de alto requinte, criados por autodenominação do grupo, outros da observação de comportamentos que fogem dos padrões do autodenominado. Por não possuir o devido preparo para eliminar a negação individual, onde a escola se torna o lugar agregador de todas as tribos e, além disso, produz e reproduzem outras que acabam por entrar em choque a todo instante, perpassando seus muros com reflexos na sociedade que a cerca.

Aos estudantes há sempre a busca incessante de satisfazer os seus desejos, mudando de estágios, de estados, desafiando o limite das crenças, da zona de fronteira entre os lugares – jogo do esconde e mostra, algo inesgotável. Na busca do desejo, abrem-se rupturas, permitindo apropriação de novas práticas, ou seja, por meio da suspensão, ligando o espiritual ao mundo racional – Logos. A comunicação se dá exatamente por existir a ausência, que por não virem concretizados seus desejos, algo que aspiram, postulam, estabelecem nesse cenário as rupturas devido a negação das experiências individuais. Todos são postulantes o tempo todo, abrindo possibilidade.

Para Certeau, o resultado das aspirações conduz a experiências com o objeto desejado, através do exercício. Logo, no caso do cotidiano escolar, quando aos estudantes é negado o atendimento às suas aspirações, estes deslocam suas energias

para ataques a outrem em demonstração de suas inquietações, com manifestações de preconceitos e atos discriminatórios.

A diversidade cultural existente, manifestada por meio da teatralidade, das representações e aparências, constitui o imaginário de todos que fazem parte do mundo criado e recriado no espaço escolar, por coexistir para todos, desejos e prazeres ocultos aos conhecimentos pretendidos por parte de um sistema que dista de suas realidades.

3. Cotidiano: Paradoxo entre Maffesoli e Certeau

3.1. A ideia do cotidiano

Segundo Maffesoli, o ser humano vai se juntar às idéias que são propensas à sua forma de ser, agregando novos valores. O homem busca se agregar ao grupo dos semelhantes, que nem sempre comunga da mesma ideologia.

O próprio cotidiano é uma arte. Tudo que o ser humano faz, possui um significado, é uma obra de arte. A naturalização da cultura é uma adequação, em forma de parceria com a natureza. As ações individuais ou coletivas desencadeiam nas diversas formas culturais. O sentimento de pertencimento vai determinar a sua classe social, no caso da sociedade em rede. Para Jordan, na reflexão do próprio Maffesoli, nós fazemos parte da sociedade dos clubes. O poder gregário está ligado à idéia da pluralidade e da diversidade. Hoje no sistema capitalista agregam-se valores do consumo, em contraste com algumas redes sociais, a relação da ética e da estética. A volta de culturas “deixadas” no passado, que ressurgem em dados momentos, de acordo com a prospecção estética.

As manifestações culturais no espaço escolar, pretendidas pelo sistema, parecem ser ignoradas por seus protagonistas, daí o surgimento de novas ideologias culturais, novas redes sociais, com prospecções antagônicas profundas nessa dualidade pedagógica que apontam descaminhos na produção de novos conhecimentos.

O desalinhamento entre as culturas existentes no cotidiano escolar devia ser percebido, no fazer pedagógico, um suporte importantíssimo para inovações, com

projeções de outra possibilidade na aquisição de conhecimentos, através de interações entre o que se pretende e o que realmente é produzido.

A valorização de um sistema que deixa os protagonistas, os estudantes, alhures do processo educativo, fortalecendo e fomentando ideologias, onde o presente se torna o menos importante, negando as representações apresentados por meio do gestual, linguagens e todo aspecto estético que a todo o momento é manifesto nos espaços de vivência social das escolas, por todas as tribos que ali reproduzem seus estilos socioculturais, torna cada vez mais evidente que é necessário repensar todas as práticas pedagógicas, para minimizar os impactos de violências contra indivíduos ou grupos que sejam opositores a essa ideologia que, em nome de uma “certa” democratização, perpassa os limites toleráveis da dignidade humana.

Para Certeau, em A recusa da não-significação, “... de algum modo estejamos atualmente na nossa linguagem social assim como em uma razão (ou um sistema) cujo fundamento não mais nos seja claro, não se deve disso inferir um distanciamento do homem com relação a si próprio ou o desaparecimento das referências fundamentais que organizam a consciência coletiva e a vida pessoal, mas sim uma falta de coordenação entre essas referências e o funcionamento absurdo das “autoridades” socioculturais”.

A distância estabelecida entre o saber sistematizado e a sua negativa por parte dos estudantes nas salas de aulas, constituem a intolerância social, onde vê-se claramente manifestada nos discursos e atitudes violentas no cotidiano escolar.

A complexidade apresentada por Maffesoli e Certeau em trechos produzidos em obras tão importantes na análise do cotidiano, que suscita a abordagem cultural, podendo ser transpostas para a realidade vivenciada e experienciadas no espaço das escolas, constituíram em verdadeiras fontes de orientações para as reflexões sobre a temática em questão, podendo ser apontadas, dentre outras, aquelas que mais servem de sustentação ao que se pretendeu argumentar, com muita humildade e consideração, como Certeau – Culturas populares (A invenção do cotidiano I); Exotismos e rupturas da linguagem (A cultura no Plural); Políticas culturais (A cultura no plural); Teorias da arte de fazer (A invenção do cotidiano I). Maffesoli – Epistemologia do cotidiano (O conhecimento comum); Naturalização das culturas (No fundo das aparências); e Teatralização da vida cotidiana (A conquista do presente).

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papius, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Tradução de Marcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco. 1984.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Michel Maffesoli, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo de massa. Apresentação de Luiz Felipe Baêta Neves; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Editora da USP, 2002.

Ética e Psicologia

Eliane de Oliveira Passos
Mestre em Psicologia
Eliane_op@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo é feito um panorama do que é a ética, além disso, como os conhecimentos da Psicologia exercem a mesma e que implicações há para os pacientes. E os futuros desafios que os profissionais da área de Psicologia deverão enfrentar.

Palavras-Chave: Ética; Psicologia; Conhecimento; Pacientes

Abstract

This article is an overview of what is ethical, in addition, as knowledge of psychology performs the same and what implications there are for patients. And the future challenges that the professionals have to face.

Keywords: Ethics; Psychology; Knowledge; Patients

“Ser ético, é muito mais que um problema de costumes, de normas práticas. Supõe uma boa conduta das ações, a felicidade pela ação realizada e a alegria da auto-aprovação diante do bem feito” (Aristóteles).

ÉTICA E PSICOLOGIA – DO CONCEITO INICIAL AOS DIAS ATUAIS

Ética nasceu do grego “*ethos*” e tem seu correlato no latim “*morale*”, com o mesmo significado: conduta, costumes. Na fala de Marchionni (1999), a ética é a arte que torna bom aquilo que é feito (*operatum*) e quem o faz (*operantem*). A ética é uma arte, hábito (*ethos*), esforço repetido até alcançar a excelência no agir.

A autora Chauí (1995) compreende a ética como “[...] filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais” (p.339). Contudo, aqui há outro ponto a ser abrangido: a moral. Segundo a mesma autora, moral consiste em “[...] valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para todos” (p. 339). A moral, portanto, refere-se à normatividade oriunda da sociedade, aos costumes, normas e regras que permeiam o cotidiano e que visa regular a relação entre os sujeitos. A ética é a reflexão

crítica sobre a moral, ou seja, pensar naquilo que se faz, repensar os costumes, normas e regras vigentes na sociedade.

Ao refletir criticamente sobre a moral, o sujeito assume uma postura ativa - condição essencial para a existência do sujeito ético - pois não limita sua ação às circunstâncias, à vontade do outro ou aquilo que é considerado moralmente como sendo certo ou errado. O sujeito ético/ativo indaga, problematiza, avalia e debate antes de partir para a ação (MEDEIROS, 2002).

Nos dias atuais, ética quer dizer, a ciência de fato que tem por objeto a conduta dos homens, abstração feita dos juízos de apreciação que dirigem os seres nessa conduta, com efeito, qualquer hipótese que se adote sobre a origem e a natureza dos princípios da moral. E de certo modo, essa está ligada a princípios, valores e normas impostas pela sociedade e as culturas prevalecentes.

Ética possui um caráter público, pois é aprendida nas relações sociais, exige a convivência com o outro para que haja uma construção. Está ligada a dever (constituída em cima dos deveres), saber (é preciso conhecê-la para agir), querer (articula a obrigação com a vontade – autonomia do dever) e poder (ter a oportunidade de poder fazer).

O sujeito não nasce ético. Ele se estrutura juntamente com o seu desenvolvimento bio-psico-social, ou seja, a condição de ser ético perpassa pelo desenvolvimento pleno da personalidade. A personalidade de cada ser humano é temporal, pertence a uma pessoa que nasce, vive e morre. Portanto, é ela, personalidade, que define sua identidade e a distingue dos demais; com seus próprios modos de ser, reagir, sentir e comportar-se (D'Andrea, 1986).

Assim, é preciso uma ida do eu na direção de sua exterioridade e uma implicação do eu pela vinda do Outro que exige uma responsabilidade irrecusável. O outro instaura a possibilidade do eu, e este, por sua vez, se faz necessário para a sujeição ao Outro. Há uma alteridade radical que não pode ser negada ou denegada e que me intima a assumir uma responsabilidade absoluta para com todos os outros. Essa é a dimensão ética por excelência, a do estar a serviço de Outrem, por ele e para ele.

O sujeito não vive só, ele se relaciona com inúmeras outros ao longo de sua vida. No entanto, não tem acesso ao outro interno que é diferente de si. É necessário, então,

para essa relação um mínimo de identificação com o outro, além da consciência de que esse outro é um ser racional como o próprio eu (COHEN; SEGRE, 1995).

Sendo assim, para que uma pessoa seja considerada ética é necessário possuir uma personalidade bem integrada, ou seja, que tenha maturidade emocional e de certo modo saiba lidar com situações conflitantes e desenvolvimento constante de um bom grau de adaptação à realidade do mundo (CASTRO, 2001).

Para Klein (apud COHEN; SEGRE, 1995), a maturidade emocional seria a capacidade da pessoa de poder transformar através de uma elaboração os desejos e as fantasias infantis em fontes de interesse e de enriquecimento da personalidade. O processo de integração da pessoa humana é muito difícil e complexo, e nunca completo, dando possibilidade para que esse sujeito busque a maturidade emocional. Quanto maior a integração, melhor é a apreensão e compreensão da ética.

Por isso, os problemas éticos são considerados como conflitos que devem ser vivenciados pessoalmente, dependendo da estrutura da pessoa. Essa estrutura traz conceitos e ideais sociais introjetados e elaborados ao longo de sua vida.

Explanando a conduta ética, Prado-Filho e Trisotto (2006) dizem que ela é um tipo particular de comportamento orientado por preceitos, que apresenta dimensões individuais e coletivas, implicando questões políticas, uma vez que coloca em jogo um sujeito que toma decisões dentro de uma estreita faixa definida por limites e padrões socialmente estabelecidos.

Isto pressupõe um sujeito racional, consciente e reflexivo – sujeito kantiano, moderno – que exerce sua liberdade e autonomia para decidir, tendo em conta seus limites e responsabilidades sociais, avaliando as consequências dos seus atos. Assim, quando se remete ao exercício da individualidade, da subjetividade, dos desejos e singularidades, faz-se necessário – voluntariamente – reconhecer limites e avaliar consequências. Isto aponta para um sujeito que precisa explorar o exercício de autonomia que implica trabalhar-se (PRADO-FILHO; TRISOTTO, 2006).

E diante de tais escólios em prol da ética é possível afirmar que a Psicologia desenvolve seus conhecimentos com base na subjetividade do sujeito devido a várias formas de manifestação humana e as particularidades que surgem nas relações sócio emocionais. São distintas as formas de se tratar a subjetividade e que, ao fazê-lo, por sua vez, constroem diferentes subjetividades. Ao fato de que não se encontra um objeto único de estudo para a Psicologia nem um método único de investigação, soma-

se a constatação de que há produção de discursos diferenciados. Assim, enquanto dispositivo constitutivo de subjetividade, cada abordagem psicológica cria seu próprio sujeito-objeto.

Ética e Psicologia – Correlações e Implicações

A Ética se apresenta nas práticas, caracterizadas pelas suas formas de intervenção e trabalho junto ao Outro. A psicologia entra nesse cenário de visitação ao Outro, nas diferenças e do constante trabalho Ético a serviço da compreensão de quem é esse Outro, quais são as suas verdades, sintomas e como esses mecanismos repercutem em toda uma sociedade. Neste sentido as duas ciências se correlacionam.

De certo modo, quando se fala em Ética todos os perpassos da história da loucura são visitados e repensar esse movimento visualizando o Outro que nos inspeciona constantemente e que não está além, mas sim presente em cada um de nós é a consagração do relacionar sem perder a própria individualidade e o respeito aos limites que cada personalidade exerce.

Diz Carvalho (2006) que o respeito ao homem como valor fundamental passa pelo modo como se empregam os métodos usados na Psicologia. E para falar de método é preciso referir-se ao modo de relação com o outro. Ensina Karl Jaspers que (1979): “o valor dos métodos se mede pelo que com eles posso ver, julgare efetivar no trato com as pessoas” (p. 52).

Deste modo, o emprego de um procedimento somente deve ser levado avançado no tanto que permita ajudar alguém. A psicoterapia não tem como ser aplicada sem se preservar a humanização do atendimento e o respeito que o cliente merece (CARVALHO, 2006).

Para Cohen (1999) toda pessoa é um ser de relações, pois a humanização da pessoa se dá a partir do momento em que se toma consciência do convívio social. Com isso, ele passa a diferenciar-se dos outros seres humanos, tornando-se assim ao mesmo tempo indivíduo e tendo que respeitar o outro também como indivíduo, com suas próprias características, além de respeitar a sua autonomia para tal função. Ou seja, baseia-se no respeito à dignidade do outro.

Acrescenta Miguel Reale (1989):

O indivíduo se transcende e põe-se perante outros indivíduos, os quais, por sua vez, transcende, surge uma relação entre um eu e outro que converte o indivíduo em pessoa, isto só possível na medida em que o meu dever ser se concilia com o dever ser de outrem (p. 251).

É a Ética que permite uma reflexão e compreensão das singularidades, é ela que faz um apelo à criatividade humana, à liberdade e à espontaneidade, bem como faz o profissional de psicologia ver o seu paciente como pessoa, um ser de relação com o mundo, um ser singular à procura de uma compreensão que lhe é pertinente e procura nos profissionais de psicologia uma direção para o autoconhecimento, uma ajuda, uma orientação (CAMÕES; OLIVEIRA, 2002).

No âmbito das correlações entre ética e psicologia pode-se inferir que a Psicologia é a disciplina científica que se ocupa do homem concreto— o sujeito constituído nas suas relações com a natureza, os signos, símbolos, regras, normas, com os outros homens, e consigo mesmo – dedica-se a ele e, talvez, por isso mesmo, deva ser a mais humana de todas as Ciências Humanas (PRADO-FILHO; TRISOTTO, 2006).

Atendendo a este compromisso fundamental, a ética da Psicologia é centralmente humanista, apoiada em valores de respeito, dignificação e defesa do ser humano. Mas ela é também – imediatamente – uma ética política que implica compromissos e posturas. Porque a Psicologia, ao mesmo tempo em que se dedica ao homem, acaba tomando-o por objeto do seu olhar e das suas práticas, exercendo quotidianamente poderes efetivos sobre ele (PRADO-FILHO; TRISOTTO, 2006).

E é justamente porque a Psicologia é um conjunto – mesmo que não unitário – de saberes e práticas políticas sobre os sujeitos, que ela precisa de uma ética pautada em princípios humanistas para colocar limites ao seu exercício de poder. Ela não pode ser apenas técnica – aplicação de uma tecnologia humana – tampouco pode ser mero exercício de saber/poder sobre os sujeitos: ela precisa de um conjunto de valores e preceitos – de uma ética – para limitar seus poderes e nortear suas variadas práticas exercidas pelos psicólogos em diversos campos profissionais (PRADO-FILHO; TRISOTTO, 2006).

A autora Medeiros (2002) completa esses correlatos quando ela diz que o psicólogo deve pautar-se em três questões para poder exercer a ética no relacionamento paciente versus profissional, assim sendo: 1) ter como alicerce e referência o Código de Ética Profissional do Psicólogo, pois o seu cumprimento garante

uma postura ética; 2) o psicólogo deve atuar conforme suas convicções pessoais, guiado por valores e princípios, construídos ao longo de sua formação pessoal e profissional e 3) o psicólogo deve agir tendo como base princípios éticos que servem a todos, ou seja, princípios que não priorizem crenças ou valores pessoais.

Mas, é válido enfatizar outra correlação entre as duas ciências quando se destaca que a ética pressupõe liberdade psicológica e desenvolvimento do potencial humano, ou seja, do potencial intuitivo, preceptivo, intelectual e emocional do indivíduo. Ao justificar sua atitude ética, no entanto, o indivíduo compõe necessariamente uma ideologia sobre a ética. E novamente corre o risco de ficar prisioneiro das limitações ideológicas e de usar seu discurso como poder sobre outro. Como consequência dessa reflexão, conclui-se que a ética é uma atitude sempre transitória, que requer do indivíduo uma liberdade e um desenvolvimento de seu potencial humano maiores, mais profundos do que as atitudes não-éticas ou contrárias à ética (CAMÕES; OLIVEIRA, 2002).

Quanto às implicações da ética versus a psicologia o autor Coelho-Júnior (2007) chama a atenção ao fato de que ao invés do privilégio de uma ética que valorize a busca de uma atitude profissional que se abra para a alteridade, para o reconhecimento das singularidades e pelo respeito às diferenças, coloca-se uma suposta "necessidade pragmática da eficiência", em função da qual se prega o dever e a obediência ao primado da técnica.

Argumentações Finais

É relevante enfatizar que julgar as ações ou omissões do sujeito, aprovando-as, considerando-as certas ou erradas ou censurando-as; esse será o modo de se relacionar o objeto sobre o qual incide a judicção moral. A moral funciona com a finalidade do próprio julgamento, sendo social – quando se referem ao outro – e da consciência, – quando se referem a si.

É normal e inevitável que as pessoas julguem o modo de agir e de comportar-se de outras pessoas. Quando o que estimula os julgamentos são códigos fundados em princípios éticos coletivamente construídos, pode-se falar em moral da cooperação ou em moralidade social. Mas quando o julgamento funda-se em dogmas e crenças que pertencem à natureza particular de pessoas, grupos, organizações, seitas ou corporações ou quando se baseia em um discurso cobertura, que atende

conveniências muito específicas, impondo-se aos sujeitos, esses estão na presença de uma moral da coerção, sem conteúdo ético, precisamente porque os interesses particulares ou os que se explicitam como se fossem coletivos não podem ter a pretensão à universalidade (FARIA, 2003).

Miguel Reale (1987) esclarece que:

Os elementos que formam o núcleo moral são a base sobre a qual as regras de negociação e o exercício contínuo de viver eticamente as situações concretas do dia a dia se concretizam. O reconhecimento da dignidade humana representa o que hoje conseguimos traduzir como direito à vida, à liberdade, à igualdade perante as normas jurídicas, à salvaguarda contra castigos violentos e aviltantes(p. 110).

E não obstante cabe lembrar que não se pode falar em ética na psicoterapia sem notar que os princípios que a regulamentam nascem dentro da sociedade. É a sociedade que formula os ideais éticos e espera que guiem a conduta de seus membros (CARVALHO, 2006).

Por fim, é fundamental que o profissional de psicologia tenha como ênfase em seus atos e deveres profissionais quatro pressupostos: Liberdade, Conhecimento, Acto Humano e a Responsabilidade. Esses devem estar intrinsecamente enraizados no profissional que faz da ciência psicológica o seu modo de vida. Abre-se assim, um desafio à psicologia, como ciência que estuda e interpreta o comportamento humano, sujeito, ele mesmo, à complexidade de continuas e profundas transformações porque o mundo vive em constantes mudanças. A cada dia, torna-se mais complicado e difícil acompanhá-las devido à velocidade dos acontecimentos e à impossibilidade de acompanhar todos os significados dessas mudanças e o que as mesmas representam (CAMÕES; OLIVEIRA, 2002).

REFERÊNCIAS

CAMÕES, Cristina; OLIVEIRA, Maria de Fátima. **A ética na avaliação psicológica uma perspectiva psico-filosófica**. Artigo publicado no site: www.psicologia.com.pt, 2002. Acessado em novembro de 2009.

CARVALHO, José Maurício de. Ética e Psicologia: considerações sobre a pessoa napsicoterapia. Uberlândia: **Revista Educação e Filosofia**, v. 20, n. 39, p. 131-146, jan./jun., 2006.

CASTRO, Débora Azenha. Psicologia e ética em cuidados paliativos. Brasília: **Revista – Psicologia: ciência e profissão**, v. 21, n. 04, 2001.

CHAUI, M. de S. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO-JÚNIOR, Nélson Ernesto. Ética e técnica em psicologia: narciso e avesso do espelho. Niterói: **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense** – UFF, v. 19, n.02, julho-dezembro/2007.

COHEN, C. **Bioética e Sexualidade nas relações profissionais**. São Paulo: Associação Paulista de Medicina, 1999.

COHEN, C.; SEGRE, M. **Bioética**. São Paulo: Edusp, 1995.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da Personalidade**. 7ª ed. São Paulo: Difusão, 1986.

FARIA, José Henrique. Ética na política e na empresa: 12 anos de reflexão. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 01, jan-mar/2003.

MARCHIONNI, A. *Ética e seus Fundamentos* In Maria Luiza Marcilio; Ernesto Lopes Ramos (Org.). **Ética Na Virada do Milênio**. 2ª ed. São Paulo: LTr, 1999.

MEDEIROS, Giane Almeida. Por uma ética na saúde: algumas reflexões sobre ética e o ser ético na atuação do psicólogo. Brasília: **Revista – Psicologia: ciência e profissão**, v. 22, n. 01, março/2002.

PRADO-FILHO, Kleber; TRISOTTO, Sabrina. Psicologia, Ética e Bioética. Curitiba: **Revista Psic. Argum.** vol. 24, n. 47, p. 45-48, out./dez., 2006.

REALE, Miguel. **Verdade e conjectura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 2ª. edição. São Paulo: Saraiva, 1989.

PILARES, SABERES E UM DEBRUÇAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO AMANHÃ

Ricardo Almeida de Paula
Doutor em Educação
ralmeidadepaula@gmail.com

Resumo

O presente artigo intenta discutir, sob o critério da análise crítica os pensamentos do denominado documento Delors, sobre os quatro pilares da educação. A análise propõe que existe uma intencionalidade controversa e ideológica nesses pilares aceitos da parte do BID, OCDE e FMI de tal sorte que o conhecimento passa a ser da ordem do comerciável.

Palavras-chave: Educação; Teoria Crítica; Sociedade do Conhecimento; UNESCO

Abstract

The paper discusses under critical analysis theory the thoughts of called Delors document, about the four education pillars. The analysis establishes that there is controversial and ideological intention into those accepted pillars by BID, OCDE and FMI in such manner that knowledge comes to be of commerce order.

Keywords: Education; Critical Theory; Society of Knowledge; UNESCO

Introdução

Os trabalhos da Comissão Internacional da UNESCO resultaram no relatório intitulado *Educação- um tesouro a descobrir*, também conhecido como relatório Jacques Delors, por ter ele coordenado e ter sido o organizador das atividades deste em sua longa duração (1993 a 1996). Este documento enuncia quatro pilares para educação do século XXI:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p.89-90)

Delors ao fazer esse enunciado aponta como principal consequência da Sociedade do Conhecimento a necessidade uma aprendizagem ao longo de toda vida fundada em *quatro pilares* que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação.

Nesse aspecto o relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação: um tesouro a descobrir*, traz uma análise considerável a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação. São explicitadas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, pistas, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*), o conceito de educação ao longo de toda a vida e as articulações que se desenvolvem entre esses e as exigências da sociedade capitalista, em globalização. São pilares que se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Lyotard para quem o saber “não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc.” (LYOTARD, 1986, p. 36).

A educação ao longo de toda a vida se refere à mudança da noção de qualificação, pautada em uma formação única para a noção de competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. Essa mudança advém da “desmaterialização” do trabalho que exige, além da técnica, a “aptidão para as relações interpessoais” (DELORS, 1998, p. 95)¹.

A concepção de educação permanente é retomada da sua versão original, segundo as discussões mundializadas, e ampliada no sentido de ir além das reciclagens profissionais, o que compreende a *educação* ao longo de toda a vida, trazendo oportunidade de conhecimento àqueles que já se encontravam fora da idade escolar tradicional. Embora não tratando especificamente do conceito de educação permanente, ou, nos termos do Relatório, educação ao longo de toda a vida, Lyotard compactua dessa ideia ao ressaltar a necessidade do ensino romper o tempo

¹Essa mudança no tempo destinado à educação é discutida por Schaff quando apresenta a educação permanente como uma realidade possível de ser alcançada e destaca, cobrando da Unesco, sua obrigatoriedade, assim como o é a educação escolar. A preocupação com uma formação constante do indivíduo é justificada pela necessidade de que ele acompanhe o acelerado ritmo em que as transformações da sociedade ocorrem. Seria este um projeto cujo objetivo é o de formar o *homo studiosus*, relacionado ao homem universal, tido como realização utópica em tempos antecedentes, tornando-se hoje uma possibilidade real. Esse novo homem é “aquele que está munido de uma instrução completa e em condições de mudar de profissão e, portanto também de posição no interior da organização social do trabalho” (SCHAFF, 1995, p. 125).

de aprendizagem institucional tradicional, atendendo a jovens e adultos durante toda a sua vida produtiva.

Fora das universidades, departamentos ou instituições de vocação profissional, o saber não é e não será mais transmitido em bloco e de uma vez por todas aos jovens antes de sua entrada na vida ativa; ele é transmitido à *la carte* a adultos já ativos ou esperando sê-lo, em vista da melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também em vista da aquisição de informações, de linguagens e de jogos de linguagens que lhes permitam alargar o horizonte de sua vida profissional e de entrosar experiência técnica e ética. (LYOTARD, 1986, p. 90)

Na continuidade da busca do desempenho, da eficiência no jogo capitalista, os quatro pilares da educação possibilitam uma reflexão que os articula diretamente com a chamada pós-modernidade, ainda que não evidentemente demonstrada no relatório. Entretanto, antes de continuar a discussão sobre o tópico dos pilares, é preciso fazer, ainda que breve, uma análise sobre cada pilar, de forma a inserir nossa leitura em um contexto mais claro no conjunto da proposta-exigência educacional da UNESCO.

2. Para Pensar a Educação do Futuro

Nós iremos seguir as inquietações de Moacir Gadotti, citando de forma direta suas análises desse tema.

I. Aprender a conhecer

Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro (GADOTTI, 2000, p.9).

II. Aprender a fazer

É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura *qualificação profissional*. Hoje, o

importante na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, *qualidades humanas* que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Existem hoje perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 profissões oferecidas pelas universidades. Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para um trabalho (GADOTTI, 2000, p.9).

III. Aprender a viver juntos

A viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. Essa é a tendência. No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns (GADOTTI, 2000, p.9).

IV. Aprender a ser

Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística. Precisa ser integral (GADOTTI, 2000, p. 10).

O pilar *aprender a conhecer* se associa ao conhecimento pragmático, vinculado ao preparo do trabalhador para a utilização de novos conhecimentos e de novas tecnologias, conforme demonstra a afirmação de que, “aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis” (DELORS, 1998, p. 93). O conhecimento é, dessa forma, programado segundo a razão instrumental, cuja redução ao método científico e pragmático torna-o apropriado à constituição administrada da sociedade capitalista. Isso reafirma a denúncia de Horkheimer e Adorno (1985) ao conhecimento de que, segundo os autores, ao se reduzir ao imediato, ao experimentado segundo moldes cientificistas, tornou-se estático, reproduzindo o real existente. Mesmo quando o relatório (DELORS, 1998) apresenta o *aprender a conhecer* “como um meio e como uma finalidade da vida humana” (p. 90), ele vincula o desenvolvimento humano às necessidades básicas de aprendizagem, para o alcance de “uma participação ativa na sociedade” e para continuar aprendendo. Aliada à

educação básica ainda está a preocupação com o “ensino das ciências” e com o “espírito empreendedor” (p. 83).

Imbricado no pilar *aprender a conhecer* se encontra o *aprender a fazer*, o qual é apresentado, de forma explícita, ligado ao mundo do emprego e à formação profissional que se constituem no mundo hoje. Dessa forma, e correspondendo à relação meios e fins do mercado de trabalho, o conhecimento torna-se mais uma mercadoria a ser vendida nas prateleiras das instituições.

O conhecimento torna, assim, de maneira evidente, uma mercadoria que se apresenta ao indivíduo como promessas de realização pessoal numa sociedade competitiva. Referindo-se à relação mercadológica conferida ao saber como mercadoria, Adorno (1995) acusa, baseado em observações sobre o ensino alemão, que o professor, num processo que se relaciona ao princípio da troca, intrínseco ao modelo capitalista devida, passa a ser um “vendedor de conhecimentos”.

Não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. Ora, ao invés disso[...] o factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se em mera tautologia (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38-39).

O pilar *viver juntos* é também fundado na concorrência e no sucesso individual. No discurso velado, a orientação para a educação institucionalizada se pauta, porém, em “viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1998, p. 102). Mesmo advertindo a respeito dos problemas de um mundo competitivo e desigual, dentre os quais se destacam conflitos, miséria, destruição ambiental e violência, o relatório admite a competição como necessária ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista e apresenta como uma missão da educação conciliar a “tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades” (p. 15).

O pilar *aprender a ser*, pautado no dever de que a escola promova o desenvolvimento total da pessoa, segue da mesma forma, a reflexão até aqui desenvolvida com os outros pilares. É a exigência de um mundo em transformação,

dinâmico, em que “o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS, 1998,p. 95).

Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola?

Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem ”e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.); avaliações permanentes; debate público; autonomia da escola; generalização da inovação.

As consequências para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância.

Neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder.

Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania. Como diz Ladislau Dowbor (1998, p. 259), a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Segundo o autor, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”. A

educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente. A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação.

3. Considerações Finais

A análise empreendida neste escrito pretende tão somente refletir sobre o sentido das propostas dos quatro pilares da educação apresentados no documento Delors. Não se pretende aqui dar respostas definitivas. Com esse pequeno texto introdutório procurou-se apenas iniciar um debate sobre as perspectivas atuais da educação, sem a intenção de, com isso, encerrá-lo. Existem muitos outros desafios para a educação. A reflexão crítica não basta, como também não basta a prática sem a reflexão sobre ela. Aqui, são indicadas apenas algumas pistas, dentro de uma visão otimista e crítica – não pessimista e ingênua – para uma análise em profundidade daqueles que se interessam por uma “educação voltada para o futuro” (GADOTTI, 2000, p. 11).

REFERÊNCIAS

- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.
- DOWBOR, L. **A reprodução social**. São Paulo, Vozes, 1998.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO T. W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LYOTARD, J.-F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática: As consequências da segunda revolução industrial**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista / Brasiliense, 1995.

FRACASSO ESCOLAR E INIBIÇÃO DO SABER: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOCENTES

Rozangela Francisca Melo de Paula
Psicóloga Clínica
Mestranda em Psicologia
rozangelam50@gmail.com

Resumo

A questão do fracasso escolar tem seu diálogo com a Psicanálise a partir da ordem do sexual. Nesse artigo fazemos uma análise percorrendo o transcurso histórico e teórico sobre a questão, suas dimensões dentro do estudo psicopedagógico no Brasil e suas correlações com as teorias de Freud.

Palavras-chave: Fracasso Escolar; Pedagogia; Freud; Psicanálise; Educação

Abstract

The school failure question has its dialogue with Psychoanalysis from sexual order. In this paper we do an analysis going through the historical and theoretical passing about such proposition, its dimensions into psycho-pedagogic study in Brazil and its Freudian theories relationships.

Keywords

School failure; Pedagogy; Freud; Psychoanalysis; Education

Introdução

Acreditamos ser importante ressaltar que já há algum tempo temos nos detido em realizar uma leitura do fracasso escolar e inibição do saber, referendado pela Psicanálise, perguntando-nos sempre sobre uma possível articulação entre as teorias psicanalítica e a educação – Qual a utilidade da psicanálise para educação? Ou seguindo as inquietações de Jean Claude Filloux (2002, p. 19):

Será que a partir da teoria da sexualidade infantil, a partir do funcionamento do Édipo e de suas consequências, não podemos dar uma indicação ao professor no sentido de levá-lo a apreender que ele deve saber seu um pólo de identificação, ser um polo de transferência em relação ao aluno?

O fracasso escolar é uma questão complexa, e pode marcar o sujeito pelo resto de sua vida. Ser bem sucedido na escola é ficar amarrado no discurso da cultura e no discurso do pai: “Tenha sucesso, seja alguém e ganhe bastante dinheiro”. Assim, a família do sujeito se prende as demandas de uma sociedade em que o sucesso faz parte do *status quo*.

Cordié (1996, p. 21) diz:

No contexto atual, podemos dizer que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida. Ser bem sucedido na escola é ter perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também, 'ser alguém', isto é, possuir o falo imaginário, ser considerado, respeitado. O dinheiro e o poder, não são eles a felicidade? O próprio Estado alimenta essa aspiração. Para ser grande, uma nação não deve sempre aumentar suas riquezas e suas competências? Assim sendo, fracasso escolar pressupõe a renúncia a tudo, inclusive ao gozo.

Considera-se como fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma demanda da escola e do sucesso dos pais. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, da escola e sexual.

A primeira perspectiva, a da sociedade, é ampla e de certo modo permeia as demais. Neste âmbito, estariam o tipo de cultura, as condições e relações político-sociais, as ideologias dominantes e as relações explícitas ou implícitas desses aspectos com a educação escolar.

A segunda perspectiva diz respeito à análise da instituição escola, em seus diferentes níveis, como sendo um dos maiores contribuintes para o fracasso escolar de seus alunos (não me deterei nesse assunto por não ser meu objetivo no momento). A escola não é isolada do sistema socioeconômico, mas, pelo contrário, é um reflexo dele. Portanto, a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, nessa cadeia, das condições sociais que determinaram a qualidade de ensino.

Nos dois casos ficou claro que o fracasso escolar estava na produção escolar e na má condução do processo de ensino, havia uma "formação reativa à escola". (FERNÁNDEZ, 1991, p. 83). Deter-nos-emos, porém, na terceira perspectiva do fracasso escolar como da ordem do sexual, onde o sujeito se depara com os seus limites e com suas perdas.

1. A Aprendizagem Segundo Freud

Para Freud "Educar, ao lado de governar e psicanalisar são profissões impossíveis" (FREUD, 1937, p 361) por isso, pensaremos na educação por outras vias, ao invés de abordarmos, como até hoje, como a do desenvolvimento da criança em termos de fases psicosssexuais, podemos adotar outros caminhos.

O que poderia ser, para Freud, o fenômeno da aprendizagem? O que se busca quando se quer aprender algo? Não são perguntas fáceis de explicar, mas tentaremos pensar um pouco sobre esses temas.

Em psicologia do colegial, Freud já tinha dentro de si aquilo que escola alguma pode ensinar: o desejo de saber. Por sua própria posição frente ao conhecimento, gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber”. Nessa categoria incluem-se os cientistas, que devotam a vida à pergunta por que, e as crianças, que, a partir de um determinado momento bombardeiam os pais com porquês. Porque as crianças perguntam tanto? Desta sorte, a criança está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: porque nascemos e porque morremos. Há um momento decisivo na vida de todo ser humano: o momento da descoberta em que ele chama de diferença sexual anatômica. É o momento em que o mundo divide em seres com pênis e seres sem pênis.

Essa descoberta não é propriamente uma descoberta, já que meninos e meninas tiveram a oportunidade, antes dela, de observar que são diferentes. Mas “o que” da descoberta implica, de fato, alguma coisa falta. No entanto, o que angustia não é a constatação de que algo falta às mulheres e pode vir a faltar aos homens. A angústia provém de uma compreensão de antigas perdas à luz desse novo sentimento de perda. A essa angústia das perdas Freud chamou de angústia de castração. E essa angústia que os faz querer saber.

Os instrumentos de que a criança pode dispor são o que é denominado de “investigações sexuais infantis”. Essas investigações são sexuais, mas não claramente sexuais. O que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de qualquer coisa, seu lugar no mundo. Esse lugar é, a princípio, um lugar sexual.

E o que tem isso a ver com a pergunta “de onde viemos e para onde vamos?”. Acontece que esse lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais do que isso, em relação àquilo que os pais esperam que ele seja. Em relação ao desejo dos pais. O “de onde viemos” equivale a “qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês? por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o que?”.

Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis. Mas as crianças que vão à escola para aprender a ler e escrever não parece denunciar nenhuma dessas preocupações. A entrada na escola começa mais ou menos aos sete anos, algumas coisas poderão ter acontecido com as investigações sexuais infantis.

O que se espera é que, ao final da época do conflito edipiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão. Toda? Não. Parte dela “sublima-se” em pulsão de saber e o desejo de saber associa-se com o dominar e a pulsões de ver e o sublimar. As crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição. Não porque é “feio”, mas precisam renunciar a um saber sobre a sexualidade. E por que não podem mais saber sobre a sexualidade, procedem de um modo inconsciente a um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais.

A emergência do desejo de saber foi dito que a investigação sexual, agora sublimada, relaciona-se, igualmente, com o ver. Na constituição da sexualidade, um elemento central estudado por Freud é a fantasia da cena primária, ou uma de relação sexual entre os pais, na qual o sujeito imagina(põe em imagens a sua origem). É através dessa fantasia, que o sujeito representa não somente sua origem, mas também se imagina personalidade; através da identificação com uma das personagens da cena!

O importante a ser ressaltado é a filiação da curiosidade intelectual à curiosidade sexual, à imagem fantasiada da cena primária. A inteligência (não é sobre o Quociente de Inteligência) emerge a partir de um apoio sobre “restos sexuais”. É nesse ponto que se situa uma diferença radical da teoria psicanalítica em relação a qualquer teoria cognitiva sobre o desenvolvimento da inteligência, incluindo a de Piaget.

Vimos alguns determinantes que levam uma criança a querer aprender. Então, a pergunta “o que é aprender?” O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Envolve a relação professor-aluno. Aprender é aprender com alguém. Vamos nos concentrar agora nesse “com”, entre professor e aluno.

A ênfase freudiana está concentrada, sobretudo nas relações afetivas entre professor e alunos. Por isso, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os

conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e aluno, e esse campo, dá-se o nome de transferência. A transferência na relação professor-aluno.

Mas, o que são transferências? No epílogo de “Análise fragmentária de uma histeria” (1901, v.1) ele respondia: “são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes [...] ou para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico”.

Na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. Essa concepção de transferência amplia a noção de que um clichê (estereotipo calcado nas figuras dos pais) é transferido para a figura do mestre. Transferir é então atribuir um sentimento especial àquela figura determinada pelo desejo. Instalada a transferência, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao analisando ao aluno.

Em decorrência dessa posse, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. E é dessa importância que emana o poder que tem sobre o indivíduo. Essa figura “o professor” passa agora a fazer parte de seu cenário inconsciente. Significa que o professor, colhido pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito.

Isso explica, em parte, o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que, na realidade, marcam o percurso intelectual de alguns alunos. Quantas vezes não ouvimos dizer que alguém optou por ser geógrafo porque teve, no ginásio, um professor que despertou seu gosto por essa matéria. A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi “investido” pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse “investimento” que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutada.

Mas, que sentido esse desejo transfere? Como é que, em última análise, esse professor está sendo visto, já que é essa visão especial a mola propulsora do aprender? O problema é que, com esse poder em mãos, não é fácil usá-lo para libertar um “escravo” que se esvaziou por livre e espontânea “vontade”. A história nos mostra a

tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios desejos, fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque. O que o mestre deve fazer?

O mestre ou professor entenderá que sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função reguladora, normatizante, e fundará aí sua autoridade. Sua missão será submeter seu aluno a essa figura de mestre. Nesse caso, a educação fica subordinada à imagem de um ideal estabelecido logo de início pelo pedagogo e que, simultaneamente, proíbe qualquer constatação desse ideal. O que o pedagogo faz é pedir à criança que venha tão somente dar fundamento a uma doutrina previamente concebida.

Nesse sentido, o aluno poderá aprender conteúdo, mas não sairá da escola como um sujeito pensante. O professor é também um sujeito marcado pelo seu inconsciente. É justamente esse desejo que o impulsiona para ser mestre. Mas, ele precisa renunciar a esse desejo. Por isso, para Freud a educação (aqui não é no sentido institucional), mas o ato de ensinar é impossível!

2. Aprendizagem: Símbolo e Mito

Não se pode interpretar um problema na aprendizagem em sua generalidade, sem saber em que lugar está *enganchado* no simbólico, e por isso precisamos observar se existe certa dependência entre o simbolizado e o símbolo. Existe uma filiação entre a operação escolhida pelo recalque da inteligência e o que esta operação pode significar.

Não se simboliza qualquer coisa com outra. Existe sempre um tipo de ligação entre o simbolizado e o simbólico escolhido. Há um limite para o simbólico; Fernández (1991, p. 74) diz que o mundo simbólico pessoal permite pôr-nos em relação, fazer de nosso transcorrer um drama original.

Através do nível simbólico podemos diferenciar-nos, já que a estrutura lógica toma nossas diferenças para nos classificar. O que pode fazer a lógica conosco, é transformar-nos em uma série de qualidades de inventário (como senhas particulares dos documentos). O nível simbólico é que dá conta de nós mesmos, pois expressa

nossos erros, nossas lembranças, nossas falhas, nossos mitos (FERNÁNDEZ, 1991, p. 74).

A existência de algo oculto é inerente à busca de conhecimento. Não poderia ser, portanto, esta situação, nem ainda o fato de que o conhecimento esteja escondido desse o real, causa da construção de uma modalidade sintomática. Assim, por exemplo, no século passado, no qual a informação sexual estava vedada - inclusive podia ser um segredo para a infância, nem todos os meninos tinham problemas de aprendizagem, apesar desta falta de informação, ou ainda da informação falsa.

O sintoma em geral gera-se em uma situação que não permite reconhecer a existência do segredo. Há uma diferença entre o “não posso dizer-te ou não quero dizer-te” do pai, ante uma pergunta do filho (FERNÁNDEZ, 1991, p. 74).

As crianças do século passado não tinham informações, mas podiam, entretanto, elaborar as teorias sexuais infantis que lhes permitiam simbolizar sobre esse segredo. Não tinham uma informação sobre como nasciam as crianças, porém, isto não impedia que elas a inventassem. As teorias sexuais infantis eram construídas da mesma maneira que o fazem as crianças de hoje, tendo a informação correta. Existe a possibilidade de simbolizar o que se oculta - porque o outro não o quer mostrar. Simbolizar possibilita, por exemplo, elaborar uma teoria, equivocada ou não, sobre a situação mantida em segredo.

2.1. Freud: Sexualidade e conhecimento

Em 1905, na primeira publicação do livro “Três ensaios sobre a sexualidade infantil”, Freud trouxe as idéias revolucionárias quanto à abordagem da sexualidade, que mudou todo um pensar da vida e da sociedade. Ao destacar a sexualidade infantil, na segunda parte do livro, Freud adverte que as pulsões sexuais já estão presentes ainda no bebê, durante algum tempo, aquilo que seria instinto (pulsão de auto-conservação) e aquilo que seria pulsão não são discerníveis. “Freud articula a que questão da aprendizagem com as vicissitudes da pulsão, descrevendo-a como um período de interesse intelectual pelas construções das teorias sexuais infantis. É o momento propício para receberem-se as impressões” (MARTINS, 2003, p. 6).

Nesse contexto, a sexualidade da criança inicia-se um processo sobre as verdades da sexualidade, em busca desta verdade e do saber sobre tudo aquilo que a

perturba, por não-saber. A verdade do sujeito não está no sintoma, mais é nele que se encontra seu efeito. É através dos filamentos da fala que denunciam algo da verdade que escapa do inconsciente. A verdade, porém, nunca poderá ser revelada por inteiro; por isso, só pode ser semi-dita, dita pela metade: “é impossível materialmente porque faltam as palavras” (LACAN, 1974, p. 11). O sujeito, com sua verdade e sua singularidade, é eticamente convocado a Bem-dizer o seu sintoma, o gozo e o próprio desejo inconsciente.

O mito e a tragédia trazem, em si, outro viés para abordar-se a verdade sob questões centrais para o ser humano; o sexo e o saber. Lacan, em “Televisão”, afirma que o “mito é a tentativa de dar forma épica ao que se opera da estrutura” (LACAN, 1974, p. 55).

Geralmente, o que não se pode saber é sobre o sexo; por isso, as teorias sexuais infantis se articulam às tragédias, na medida em que elaboram aquilo que é próprio da estrutura e de que o sujeito não consegue dar conta. É o que Lacan chama de mito individual do neurótico, em que cada caso específico possibilita detectarem-se significantes não só quanto às teorias sexuais infantis, mas também ao romance familiar e à novela neurótica do sujeito à análise. O romance que cada sujeito constrói é em torno da própria situação edípica. É em torno do significante que esse romance se vai cumprir (MARTINS, 2003, p.7 *et passim*).

Tal qual a criança pequena, Édipo é um sujeito buscando o sentido de sua existência, ao fazer a pergunta sobre a sua origem no mundo: “De onde vêm os bebês?” é sem dúvida, a questão que impulsiona a criança na sua trajetória sobre as construções das teorias sexuais. Essas questões são da origem sexual de cada um e ao desejo daqueles que o geraram. Freud já havia destacado, em 1908, como são fundamentais os conteúdos dessas teorias na constituição das neuroses, chegando a comandar o rumo dos sintomas. As teorias na sua essência contêm um fragmento da verdade.

Freud citando o pequeno Hans, no seu livro “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos”, publicado em 1908. Ele já havia citado o caso em dois artigos anteriores. “O esclarecimento sexual das crianças” (1907) e “Sobre as teorias sexuais das crianças” (1908).

O pequeno Hans foi a primeira criança a ser analisada, e foi o seu pai quem o analisou, sob a supervisão de Freud. Quando tinha três anos, Hans ficou muito interessado pelo seu “faz pipi”, e pergunta à sua mãe, a diferença sexual: será que todos teriam pênis? Sua mãe deu uma resposta ambígua, deixando-o num impasse: “Claro que tenho um faz pipi” (FREUD, 1909, p.8). Mas o interesse dele não era, porém, só teórico, era também exploratório, o que impelia a tocá-lo. Suas investigações sobre a teoria sexual surgiram bem antes da fobia. Aqui é o momento da aquisição do “complexo de castração” (MARTINS, 2003, p.9).

J.D. Nasio (1995, p 13-30), no seu livro “Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise”, designa castração como uma experiência psíquica completa, inconscientemente vivida pela criança por volta dos cinco anos de idade, e decisiva para a assunção de sua futura identidade sexual. O aspecto essencial dessa experiência consiste no fato de que, pela primeira vez, a criança reconhece, ao preço da angústia, a diferença anatômica entre os sexos. Até ali ela vivia na ilusão onipotência; dali por diante, com a experiência da castração, terá de aceitar que o universo seja composto de homens e mulheres e que o corpo tenha limites, ou seja, aceitar que seu pênis de menino jamais lhe permitirá concretizar seus intensos desejos sexuais em relação à mãe (NASIO, 1995, p.17).

Ele precisa renunciar a mãe e aceitar a lei da proibição e opta por salvar o seu pênis, mesmo tendo de renunciar ao seu objeto amado, a mãe. Assim, sendo, é o fim do Complexo de Édipo, torna-se possível a identidade masculina. É aqui, que a criança precisa ter o discurso do pai internalizado, como lei, que vai fazer o corte, mostrando para ele que há um limite. Dito de outra maneira, o término do Complexo de Castração é o término do Complexo de Édipo, ambos são desfeitos literalmente, sob o impacto da ameaça de castração.

Freud, em 1923, responde essa questão quando apresenta, pela primeira vez, no artigo “A organização genital infantil”, o mecanismo da denegação, o desmentido, *Verleugnung*, como um mecanismo de defesa que consiste na recusa pelo indivíduo de reconhecer a realidade de uma percepção traumatizante, essencialmente frente à castração materna. Poderíamos, dizer que Hans, mesmo diante da falta, crê ver um “pipi”, mostrando ser um sujeito dividido: por um lado, sabe que há a falta e, por outro, a desconhece. Ele chama a atenção, o pequeno Hans, para a ocorrência de

representações psíquicas do complexo de castração, além da diferença anatômica (MARTINS, 2003, p.8).

Freud em 1925 acrescenta:

Acreditava que o interesse sexual das crianças não se desperta, como o do adolescente, pela diferença entre os sexos, mas pelo problema de saber onde vêm os bebês. Agora vejo que isso, sem dúvida, não é válido, ao menos para a menina. No caso do menino, será assim as vezes, mas outras poderão acontecer de outro modo; ou em ambos os sexos serão, em situações casuais da vida, as que podem determinar sobre isso.

Desta forma a criança descobre que a mãe é castrada, e ela deduz que isso também pode acontecer com ela mesma e vivencia esta falta sob a forma de angústia de castração, que é da ordem do inconsciente. Esse desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro dela e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que ela vai fazer posterior. Esse desejo de saber que Freud assimila a uma pulsão epistemofílica (*Erkenntnistrieb*) é inibida, há uma suspensão dos investimentos, inversão da pulsão (o nada saber).

Em inibição, sintoma e angústia, Freud define a inibição com “a expressão de uma limitação funcional do *ego* que pode ter origens diferentes”. Freud descreve três: aquela que evita um conflito com o *id*; uma segunda, a serviço da autopunição: o *ego* não tem o direito de fazer tais coisas, porque elas lhe trariam proveito e sucesso, o que a severidade do *superego* lhe recusou. E a terceira é sobre o luto, não nos deteremos sobre ele.

Cordié (1996, p. 28) cita:

Essa problemática edipiana não-resolvida envenena os primeiros passos do sujeito em sua vida escolar. A resolução edipiana, a superação da angústia da castração, ambas são etapas obrigatórias do desenvolvimento. A amplitude dessa crise varia de uma criança para outra, bem como o tempo de resolução, que se apresenta ou mais ou menos longo. Pode-se, no entanto, afirmar que, qualquer que seja a forma como a criança enfrenta esse período, não ficara sem efeito sobre o despertar de sua inteligência lógica e sobre o interesse que dispensará as aprendizagens escolares.

O que acontece então com a criança nessa parada existente sobre o pensar?

3. Inibição do Aprendizado ou do Saber?

Falamos sobre a inibição presa na culpabilidade edipiana na qual o superego está implicado. Nesses casos, a inibição não aparece em primeiro plano, ela permanece imersa no desenvolvimento de um sintoma particular ou da própria neurose (um comportamento desajustado, desconexo com a realidade). São vários componentes que entram em jogo na constituição do sintoma edipianos, etc. Aqui, mostramos que o sintoma pode representar a verdade do sujeito. Na inibição, o sujeito revela alguma coisa de sua verdade, através de não sei, de uma recusa, é um ato da mesma qualidade que a parada de fazer (anorexia, paralisia).

Algumas inibições são evidentemente, uma renúncia a certa função porque sua prática produziria angústia... O eu renuncia a essas funções, que se acham dentro de sua esfera, a fim de não ter de adotar um novo recalque - a fim de evitar um conflito com o isso [...] e o supereu (FREUD, 1926, p 84-86).

A inibição de uma função exclusiva do eu ocorre de forma imposta, decorrente seja de uma medida de precaução, seja de um empobrecimento energético. O eu é apresentado, no primeiro capítulo do texto freudiano, como algo que tem de servir a dois senhores: o id e o supereu. Para impedir o recalque e o conflito, o eu restringe as suas funções como forma de precaução contra o supereu. Por isso, a inibição está frequentemente relacionada à angústia e ao recalque (CORDIÉ, 1996, p. 25).

Não há harmonia entre o eu, e o supereu e o id, a inibição surge então, como uma expressão de um limite, atuando apenas na atividade funcional exercida pelo eu e não sobre o eu, mantendo sua superioridade sobre o recalcado. Enquanto o sintoma se dá por causa do mecanismo do recalque - que é da forma de o sujeito barrar a angústia e de esquecer aquilo que lhe é insuportável - tudo isso dá à custa do eu, já que ele se defende de algo que lhe escapa (CORDIÉ, 1996, p. 25).

Lacan (1975) define a inibição de forma singela, como sendo a invasão no simbólico pelo imaginário. O simbólico é sempre ambíguo e, portanto, apresenta um duplo sentido. Quando o imaginário invade o simbólico, ele reduz a abertura do simbólico, e, por isso, tem a ver com a imagem corporal que nunca é dúbia - é uma. A imagem pode ser definida como aquilo que é idêntico a si mesmo, mas o significante não é idêntico a si mesmo - é diferente dele mesmo. Poderíamos entender, então, a

inibição intelectual, como a redução do simbólico, restringindo-o a um sentido muito fechado (MARTINS, 2003, p. 32).

A inibição intelectual é relacionada tanto à histeria como à neurose obsessiva. Porque o sujeito inibido é aquele que não se mostra impedido de executar o ato, não se arrisca, isto é, não se expõe, efetivamente, o seu desejo.

Estar inibido é ficar freado em sua ação. O sujeito não sabe, não consegue entender, ele se apresenta com dificuldade, expressando um pedido para que o Outro lhe faça alguma coisa. Na lição de 14 de novembro de 1962, Lacan afirma: “Estar impedido é um sintoma; e inibido é um sintoma posto no museu” (MARTINS, 2003, p. 27).

Cordié faz a pergunta: Por que o professor tem tanta dificuldade em relacionar o fracasso dos alunos e eventuais problemas psicológicos? Por que ele não pode fazer a ligação entre fracasso e o sofrimento psíquico? Ela responde:

O Ensinante, em geral, não teve dificuldades de aprendizagem escolar, frequentemente, foi um bom aluno e não conheceu nenhum problema específico na escola. Se encontrou dificuldades psicológicas na infância ou na adolescência, essas não tinham nenhuma relação com o rendimento escolar, os sintomas estavam em outro campo. Se havia uma relação entre escolaridade e neurose, ela se estabelecia em uma relação totalmente ignorada pelo sujeito e, ainda mais em uma configuração totalmente diferente (CORDIÉ, 1996, p. 40)

Não seria esta a dificuldade da educação? A dificuldade em ver o simbólico aí, implicado no fracasso escolar?

O fracasso escolar é uma metáfora, é um sofrimento psíquico a ser enfrentado. Aqui a criança precisa renunciar à sua posição de criancinha, e enfrentar a lei. Precisa separar da mãe, e vai implicar em trabalho de perda, de dor, separação psíquica. Ela vai precisar remanejar as posições subjetivas. Em vez de ser o objeto que satisfaz o outro, a criança deve-se tornar um sujeito por inteiro; de objeto que satisfaz o outro, para sujeito desejante. Esse corte é difícil porque a mãe pode usar o filho como um ganho secundário (ela precisa do sintoma do filho para viver, é a doença dele, que é a vida dela), porque pode reviver seus próprios conflitos edipianos.

Neste sentido, a educação não está preparada para ver o sujeito barrado, não tem este olhar, isto é, de ver o fracasso escolar como um sintoma inconsciente, pois, o

educador não se põe como sujeito castrado - ver esta probabilidade no outro demanda uma aceitação do furo de si mesmo. Eis aí a dificuldade de se aceitar que o fracasso escolar deva ser compreendido á luz do que bem afirma PieraAulagnier (1967, p. 110): “A criança vincula o saber à sexualidade. O desejo de saber é o desejo de saber sobre o desejo”.

Conclusão

A tarefa que damos à criança não é para ensinar-lhe coisa alguma porque, verdadeiramente, nada ensinamos. Nem a fazer contas, nem a escrever. O que buscamos é devolver-lhe porque em algum momento de sua vida deve tê-la experimentado o interesse de aprender, o interesse por si mesmo, de poder ser sujeito de uma ação inteligente.

O desejo de saber é uma característica no ser humano, a qual pode ter se esvaído, e que é possível de ser resgatada. Não são as crianças perguntadoras que preocupam os professores, mas justamente aquelas que passam a impressão de que nada as surpreende e as angustia. Na clínica dos problemas de aprendizagem não é fato incomum observar crianças muito pouco mobilizadas diante do saber, ou seja, pouco angustiadadas. Para elas, formular perguntas não é algo que surja espontaneamente.

Em síntese, saber vai mais além de uma regra de ação, pois, implica tornar próprio algo que estava disposição. A proporção do saber, no sentido de “poder de uso” inconsciente ou poder de uso na fantasia, não é simples, levar em consideração as questões existenciais do sujeito da aprendizagem permite compreender os movimentos de aproximação e distanciamento presentes num processo de construção do conhecimento, para poder compreender seu modo peculiar de aprender.

E por fim, a construção do saber traz a emancipação do sujeito que, ao colocar suas marcas singulares nessa a proporção, pode dispensar a falsa, porém necessária segurança da alienação do outro. E é daí, que ele vai ter seu próprio estilo de aprender e saber.

REFERÊNCIAS

ANDERSSON, Ola. **Freud precursor de Freud: estudos sobre a pré-história da psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

AULAGNIER, Piera. Le “desir de savoir” dans sés rapports à latransgression. In: **L’inconscient**, n.1, p 109-125, 1967.

BICUDO, V.L. Contribuição para a história da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. **Arquivos de Neuropsiquiatria** 6: 69-72, 1948.

BIRMAN, Joel. **Percursos na história da psicanálise**. Rio de Janeiro: Taurus, 1988.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. **Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

CORDIÉ, Anny. **Os Atrasados não Existem- psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Trad. Sônia Flach; Marta D’Agord. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada- abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.

FILLOUX, Jean Claude. **Psicanálise e Educação**. Elisabete Morkrejs (org.). Tradução de Patrick Wilhaume. São Paulo: Edição e Arte Editora, 2002.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. (1900). In: **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.IV e v.V. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Três ensaios sob a teoria sexual. (1905). In: **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.VII. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. O chiste e sua relação com o inconsciente. (1905). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.VIII. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. O esclarecimento sexual das crianças. (1907). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.IX. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Sobre as teorias sexuais infantis. (1908). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.IX. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Análises de uma fobia de um menino de cinco anos. (1909). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.X. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Uma recordação da infância de Leonardo da Vinci. (1910). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XI. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Recordar, repetir e elaborar. (1914). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XII. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Pulsões e destinos das pulsões. (1915). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XIV. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Luto e melancolia. (1917). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XIV. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Conferência XVII: o sentido dos sintomas. (1917). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XVI. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Conferência XVIII: a fixação do trauma e o inconsciente. (1917). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XVI. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Conferência XXI: o declínio libidinal e organização sexual. (1917). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v. XVI. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Conferência XXV: a angústia. (1917). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XVI. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Além do princípio do prazer. (1920). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XVIII. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Organização genital infantil. (1923). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XIX. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____.O Declínio do complexo de Édipo. (1924). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XIX. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____.Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. (1925). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XIX. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____.Inibição, sintoma e angústia. (1926).**Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XX. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____.O futuro de uma ilusão. (1927). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**,v.XXI. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____.Sobre a sexualidade feminina. (1923). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XXI. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____.Conferência XXXII. Angústia e vida pulsional. (1933). **Edições Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Freud**, v.XXII. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

GALVÃO, L. A P. Notas para a história da psicanálise em São Paulo. **Revista Brasileira de Psicanálise**1 (1), 1967.

GAY, Peter. **Uma vida para nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JONES, Ernest. **Vida e obra de Sigmund Freud**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LACAN, Jacques.**O Seminário: A angústia** (1962-63). S.l.; S.d. [inédito]

_____. **Televisão** (1974). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

_____. **O Seminário: R.S.I.** (1974-75). S.l; S.d. {inédito}

LAPLANCHE. J ;PONTALIS, J.B.**Vocabulário de psicanálise**(1967). Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1970.

MANHÃES, M.P. Assistência psiquiátrica infantil. **Revista Brasileira de Saúde Mental** 3 (1): 5-28, 1957.

MANHÃES, M.P. A análise de criança na formação psicanalítica. **Revista Brasileira de Psicanálise** 17(2): 221-234, 1983.

MANHÃES, M.P. Colheita de frutos. **Revista Brasileira de Psicanálise**(3), São Paulo, 1994.

MARCONDES, D.B. **Obra poética**. São Paulo, Lemos, 1997.

MARTINS, Glória Justo da Silva. **Inibição do Saber**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003. (não publicada).

POLLO, V.M. Quando se come nada: resposta anoréxica. In: **A criança e o laço social**. Marraio, nº 0, Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

REGO, C. de M.(org.). A Criança e o saber. In: **Letra Freudiana**, ano XVII, n. 23. Rio de Janeiro: Reviver, 1999.

ROUDINESCO, E; PLON, M. (org.). **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

SAGAWA, R.Y. **A construção local da Psicanálise**. Marília, Interior, 1996.

SAGAWA, R.Y. **Durval Marcondes**. Rio de Janeiro, Imago, Brasília, CFP, 2002.

UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS HUMANOS DE ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Angela Souza da Fonseca Ramos
Especialista em Psicopedagogia
Doutora em Ciências

Resumo

O esgotamento emocional e o enfraquecimento da saúde mental dos professores têm-se mostrado como problema importante nas escolas. Por outro lado, o despreparo emocional e ético dos novos profissionais para o mercado de trabalho também se tem destacado na atualidade. Neste artigo, propomos um modelo de avaliação que valorize o desenvolvimento comportamental e emocional dos alunos, de forma que ao mesmo tempo possa prepará-los para o mercado de trabalho e resguardar os professores de uma exposição ao assédio moral, muitas vezes, praticado pelos alunos.

Palavras-chave: saúde mental do educador, avaliação educacional, valores éticos.

Abstract

Emotional exhaustion and teachers and professors mental health weakening has been showed as an important problem at schools. By one side the emotional and ethical despair of the new professional in relation to job market it has been highlighted at present moment. In this article we propose an evaluation model which values the students behavioral and emotional development, in sense that at the same time they should be prepared to job market and save teacher of moral harassment, practice many times by students.

Keywords: Educator Mental health; Education evaluation; Ethical values

Introdução

Hoje, deparamo-nos com dois problemas importantes, o esgotamento profissional dos professores (GASPARINI *et al.*, 2005); e o despreparo emocional e ético dos novos profissionais para o mercado de trabalho. Segundo a revista Exame, o jovem não está emocionalmente preparado para o ambiente de trabalho: “apesar da boa formação técnica, faltam aos jovens habilidades comportamentais, de acordo com estudo” (GASPARINI, 2014). “O jovem tem o diploma e a qualificação formal, mas também apresenta muitas fragilidades comportamentais, ligadas à experiência de vida”, declarou Felipe Maluf, consultor da YCoach, à revista Exame publicada em 09/09/2014 (GASPARINI, 2014). Por outro lado, as organizações têm priorizado os aspectos humanos dos candidatos durante a seleção de novos talentos. Gontijo (2005) ressalta a importância deste aspecto:

Buscam-se, hoje, além da competência técnica, a competência humana; pessoas equilibradas emocionalmente, que valorizam a qualidade de vida, que expressam seus sentimentos com naturalidade, sabendo administrá-los; que

buscam trabalho de equipe, que apreciam a cooperação no lugar da competição, que tenham capacidade de gerenciar conflitos; que sejam criativas, ousadas e motivadas.

Quando observamos a formação destes mesmos jovens, ou seja, quando nos remetemos ao ambiente escolar, vemos que caos dentro de sala de aula, professores desesperados, com a estrutura emocional abalada é uma realidade em muitas escolas em todos os estados, para não dizer em todo o mundo (BOARINI, 2013). Até mesmo na Alemanha, país conhecido pela organização e disciplina, tem tido problemas sérios em sala de aula. A revista alemã Focus, publicou já em 2007, um artigo intitulado “Sala de aula, um campo de guerra”, onde relata caso de absoluta desorganização e desrespeito em sala de aula (ESSER, 2007). Também nos Estados Unidos, o pesquisador Bear da University of Delaware, mostra sua preocupação na formação de bons cidadãos com valores éticos e morais, em oposição à indisciplina na sala de aula (BEAR, 2008; BEAR, 2010). No Canadá, o Ministério da Educação publicou um guia para a disciplina para combater a violência nas escolas (2008). A indisciplina na sala de aula, não é apenas um problema educacional, é um problema de saúde do trabalho (GASPARINI, 2005). O professor muitas vezes é alvo direto de assédio moral e sente-se de mãos atadas, sem poder reagir aos ultrajes e desrespeitos. Hirigoyen (2000, p. 172) descreve o efeito do assédio moral da seguinte forma:

Aceitar a submissão é algo que só se consegue às custas de uma grande tensão interior, que possibilite não ficar descontente com o outro, acalmá-lo, quando está nervoso, esforçar-se para não reagir. Essa tensão é geradora de estresse. Diante de uma situação estressante, o organismo reage pondo-se em alerta, produzindo substâncias hormonais, causando depressão do sistema imunológico e modificação dos neurotransmissores cerebrais. De início trata-se de uma situação de adaptação, que permite enfrentar a agressão, seja qual for sua origem. Quando o estresse é episódico e o indivíduo consegue administrá-lo, tudo volta à ordem. Se a situação se prolonga ou repete-se com intervalos próximos, ultrapassa a capacidade de adaptação do sujeito e a ativação dos sistemas neuroendócrinos perdura. E a persistência de elevadas taxas de hormônio de adaptação acarreta distúrbios que podem vir a instalar-se de forma crônica.

Observando o problema da indisciplina e seu efeito sobre o profissional da educação, vemos como está relacionado com o alto índice de stress relatado pelas pesquisas de saúde pública. As licenças médicas de professores em 2006 foram cerca de 140 mil, com longo tempo de afastamento (MUNDO EDUCAÇÃO). No Distrito Federal, as licenças médicas chegam a quase 25%, com grande parte dos atestados relacionada a problemas psicológicos (CORREIO BRAZILIENSE, 19/07/2008).

Infelizmente este alto índice não tem sido corretamente interpretado, preferindo-se atribuir o problema a atestados forjados a examinar as causas e propor soluções. Já em 2003, a psicóloga Lipp apresentou um estudo sobre o stress nos professores e apontou a indisciplina como importante fator de causa do problema.

Por um lado, vemos os professores doentes, sob o efeito da indisciplina, por outro lado vemos os alunos, saindo da educação básica, despreparados para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto aos aspectos humanos e éticos (FERNANDES, 2013). Que tipo de alunos estamos criando? Que tipo de educação devemos oferecer? Como resguardar nossos educadores, que merecem toda admiração e respeito? Este artigo propõe um instrumento de avaliação do perfil ético e humano dos alunos não apenas para resguardar os professores, mas principalmente para formar cidadãos de bem, pois como afirmado por Visca (1991) “A aprendizagem para uma pessoa abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades até de ser feliz”. Paulo Freire (1976) também enfatiza a necessidade da formação moral do ser humano:

Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. [...] Pensar certo, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão dos fatos.

Nos cursos de Pedagogia, geralmente, o estudante universitário depara-se com uma descrição negativa dos exames avaliativos e da escola tradicional. Descreve-se a escola tradicional com um professor autoritário e alunos humilhados por não atingirem ideais pouco claros exigidos nos exames. Hoje, nas escolas, vemos uma realidade bastante diferente. Ainda que um professor procure tratar de um assunto de forma unilateral e expositiva, os alunos têm acesso a muitas informações que atiçam suas curiosidades, muito dificilmente os alunos não trazem às aulas indagações e contribuições de suas realidades. Isto é ótimo! A barreira entre professores e alunos tem diminuído. Entretanto, o aspecto humano do aluno não tem mais sido considerado nas avaliações. A antiga avaliação, por vezes denominada “conceito”, pela qual o professor avaliava a disciplina do aluno, foi praticamente abolida por ser considerada autoritária. Neste antigo sistema, dentro de 10 pontos totais da avaliação do desempenho escolar, 1 ou 2 pontos eram atribuídos à pontualidade, à disciplina e ao respeito com os demais. Não propomos aqui um retrocesso, não queremos alunos

amedrontados nos cantos das salas repetindo como autômatos os conteúdos ditos inquestionáveis. Mas hoje vemos professores esgotados emocionalmente, que não conseguem mais colocar em prática, nem mesmo, excelentes aulas, preparadas com amor e criatividade. É claro que alguns professores não procuram ir além dos livros didáticos, não incrementam suas aulas, não tratam com amor seus alunos, não se interessam pelo crescimento deles. Mas sabemos que isto não é a maioria. Muitos professores entregam-se de corpo e alma, procuram inovar e não têm uma resposta à altura. Vemos professores com suas autoestimas minguadas por ultrajes que vêm dos alunos, dos seus pais e algumas vezes até da equipe de coordenação. Isto ocorre, porque regras básicas de respeito humano não são seguidas. Muitos alunos humilham seus professores e colegas, até que estes entrem em quadros clínicos de stress agudo seguido de depressão. Que tipo de pessoas nós estamos criando, como serão estes profissionais no futuro? Aspectos éticos devem ser ensinados e avaliados. Seria uma ingenuidade acreditar que se pode ensinar ética por meio de livros e provas escritas. Algumas escolas procuram ensinar ética por componentes curriculares específicos, mas isto não engloba a questão de forma integral, não produz mudança de comportamento. Propomos aqui um trabalho transdisciplinar de conceitos e valores éticos para serem não só apresentados, como também trabalhados. Durante as aulas no decorrer do ano, o aluno deve ter este aspecto avaliado. Desta forma o professor poderá tirar o jugo enorme de ter de sujeitar-se a todo tipo de ultrajes e ainda ouvir críticas de que não está sendo amoroso o suficiente. É claro que o amor é fundamental para a educação. Sem o envolvimento afetivo positivo, o professor não consegue atingir o intelecto de seus alunos (CUNHA, 2008), mas só isto não é suficiente, o aluno deve ter um referencial para orientar sua conduta. Todos devem respeitar-se mutuamente, e isto deve ser mostrado e trabalhado durante o todo o processo ensino-aprendizagem. Não desprezamos, aqui, a grande importância de um ambiente amistoso entre todos da escola, incluindo profissionais de todos os cargos. Precisamos, sim, de projetos que tratem de ética e de valores, mas não podemos, principalmente a partir dos últimos anos do ensino fundamental, negligenciar a importância da avaliação da conduta, do comportamento e do perfil humano dos alunos. O grande desafio é, sem dúvida, determinar os parâmetros e os indicadores para esta avaliação, para que não seja nem autoritária, nem ineficaz por excessiva permissividade. Aqui propomos um instrumento para avaliação ética e humana dos alunos.

Material e métodos

O instrumento de avaliação foi separado em valores, de acordo com projetos transdisciplinares em escolas e em coleções paradidáticas (KLEIN, 2011; TRINDADE, 2013; FERREIRA, 2013), como também em métodos avaliativos da área de gestão de pessoas (AGUIAR, 2013), pois os alunos devem preparar-se para a vida futura. Para facilitar a aplicação do instrumento de avaliação pelos professores, que geralmente possuem até mais de 300 alunos, alguns valores próximos foram agrupados. Para cada valor humano ou grupo de valores, formulou-se questionamentos e parâmetros a serem avaliados de 1 a 5 como “nunca” a “sempre”. Para legitimar o respeito recíproco, muitas perguntas foram inspiradas em avaliações do docente pelo discente, adotadas em universidades (ANDRIOLA, 2011; PARANÁ, 2011). Esta avaliação é adequada para ser aplicada a partir dos últimos anos do nível fundamental e deverá ser preenchida por vários professores, para impedir que apenas afinidades ou motivos pessoais influenciem o resultado.

Resultados

Dividiu-se a avaliação em cinco grupos de valores morais: a) respeito e tolerância; b) generosidade, solidariedade e gentileza; c) honestidade; d) responsabilidade. Além dos valores, acrescentamos o quesito e) iniciativa. Para cada grupo apresentamos o seguinte conjunto de perguntas, que devem ser respondidas com: “nunca” (1), “raramente” (2), “às vezes” (3), “quase sempre” (4), “sempre” (5):

ASPECTO AVALIADO	1	2	3	4	5
Respeito e Tolerância					
O aluno trata cordialmente o professor?					
O aluno trata cordialmente os colegas?					
O aluno trata cordialmente os demais funcionários da escola?					
O aluno demonstra algum preconceito de raça, regionalidade ou similar?					

Aceita opiniões divergentes às suas?					
Aceita críticas e sugestões?					
Utiliza palavreado chulo com intenção de ofender?					
Segue as regras de convivência?					
Preocupa-se com a preservação do patrimônio?					
Generosidade e Solidariedade e Gentileza					
Demonstra interesse pelo desempenho e aprendizados dos colegas?					
Oferece ajuda ao professor em diversas situações?					
Oferece ajuda aos colegas?					
Tem facilidade em trabalhar em equipe?					
Honestidade					
Já realizou cópia não permitida de trabalhos?					
Já realizou consultas não permitidas durante provas individuais e sem consulta?					
Quando não entrega algum trabalho ou não realiza tarefa, costuma mentir (necessária a comprovação da mentira)?					
Diz que vai ao banheiro, secretaria ou biblioteca e vai para locais de lazer da escola (necessária a comprovação da presença em outros locais na hora da aula)?					

Ausenta-se da aula quando seus pais acreditam que está na escola (necessária a comprovação)?					
Responsabilidade					
O aluno é pontual nas aulas?					
O aluno é pontual na entrega de trabalhos?					
O aluno realiza as atividades?					
Iniciativa					
Participa espontaneamente das atividades?					
Contribui com questionamentos construtivos?					
Procura informações instrutivas fora do ambiente escolar?					
Mostra entusiasmo no envolvimento com o componente curricular?					

Propõe-se que este questionário seja respondido por pelo menos cinco professores, ou profissionais de ensino para que aspectos de empatia não influenciem o resultado. Sugere-se que esta avaliação seja continuada e presente em todos os componentes curriculares.

Entende-se que este sistema de avaliação diminua os casos graves de assédio moral praticado pelo aluno contra algum professor, colegas ou funcionários da escola. Evitando assim casos extremos de violência física contra um professor, destruição deliberada de patrimônio (vandalismo), uso e comercialização de drogas ilegais e situações similares. Vale ressaltar que estes casos não são exclusividade de locais de baixa renda. Algumas escolas de classe média e alta também sofrem estes ultrajes. O instrumento de avaliação aqui apresentado propõe um controle continuado destas questões e deve ser acompanhado de orientação educacional, projetos transdisciplinares, palestras e todos os meios possíveis de intervenção pedagógica,

psicológica e social. O uso de reforço positivo, como premiações por elevado nível de valores éticos e morais poderá ser benéfico para todo o sistema de ensino.

Considerações Finais

Enfatizamos a necessidade de aulas criativas, com a participação do aluno, nas quais o espírito crítico seja incentivado; aulas que promovam atividades ao ar livre, atividades psicomotoras, visitas a centros e museus. Acreditamos no respeito ao aluno, e à sua liberdade de pensamento. Este instrumento não pretende ser utilizado para fins autoritários e de tolhimento. Apenas precisamos preparar os alunos para a vida de forma integral. Não podemos também aceitar desrespeitos violentos aos seres humanos da escola, sejam professores ou demais funcionários. Devemos frisar que, como todo instrumento de avaliação, o objeto avaliado não é o aluno em si, mas todo o processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, se muitos alunos não mostram iniciativa, devemos questionar se os métodos de ensino são instigantes ou não. Sabemos, ainda, que uma avaliação não possui caráter punitivo, mas de diagnóstico. Por exemplo, se um aluno destaca-se negativamente, há a necessidade de entender o que há na história de vida deste aluno, se este aluno está em um momento familiar difícil, e principalmente, como podemos ajudá-lo.

Esperamos que com este artigo possamos pelo menos despertar o interesse dos educadores para a avaliação dos princípios e valores morais dos alunos, para que possamos formar cidadãos completos e éticos.

Referências

AGUIAR, M. W. O. **Métodos de Avaliação de Desempenho**: Um Estudo em Micro e Pequenas Empresas Varejistas de Roupas Femininas na Região Central da Cidade de Goiânia. *Revista Especialize On-line IPOG - Goiânia* - 5ª Edição nº 005 Vol.01/2013. julho/2013.

ANDRIOLA, C. G. **Avaliação da atuação dos docentes de instituições de ensino superior (IES)**: o caso da Faculdade Cearense (FaC). Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará. 2011. Disponível em <http://www.poleduc.ufc.br/wp-content/uploads/2012/02/CRISTIANY-GOMES-ANDRIOLA.pdf>, acessado em 29/02/2015.

BEAR, G. G. **Classroom discipline**. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1403–1420). Bethesda, MD: National

Association of School Psychologists. 2008

BEAR, G. G. **From school discipline to self-discipline**. New York: Guilford Press. 2010

BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina escolar: uma construção coletiva**. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2013, vol.17, n.1, pp. 123-131.

CANADÁ. **Ministério da Educação**. *Des écoles sûres où règne l'abienveillance et la discipline: Guide-ressource*. 2008. ISBN 0-7726-5434-4 Disponível em www.bced.gov.bc.ca/sco/ acessado em 24/01/2015.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2008

ESSER, B. **Kampfzone Klassenzimmer**. Focus. Publicado em 10/11/2007. Disponível em http://www.focus.de/familie/schule/paedagogik/kampfzone-klassenzimmer-disziplin_id_1807096.html, acessado em 25/02/2015.

FERNANDES, B. R. **Gestão Estratégica de Pessoas com Foco em Competência**. S.L Ed. Elsevier, 2013.

FERREIRA, J. **Crianças diante do Trono - Virtudes**. São Paulo: Ed. Rideel, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 6ªed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

GASPARINI, C. Emoções atrapalham a carreira da geração Y, diz estudo. **Exame**. Publicado em 09/09/2014. Disponível em <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/emocoes-sao-o-principal-obstaculo-para-geracao-y-diz-estudo>, acessado em 28/02/2015.

GASPARINI, S. M., BARRETO, S. M., ASSUNÇÃO, A. A. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. **Educação e Pesquisa**. 31(2): 189-199. 2005.

GONTIJO, C. L. Captação e seleção de talentos para as organizações. **Gestão e Conhecimento** (PUC). 2(2): Art.3, jul. /nov. 2005

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. Tradução de Maria Helena Huhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

KLEIN, C. **Coleção Valores para Vida Toda**. São Paulo: Ed. Blu. 2011.

LIPP, M. N. **O Stress do Professor**. Campinas: Ed. Papirus. 2003

Mundo Educação. **A consequência do estresse nos professores**. Disponível em <http://www.mundoeducacao.com/educacao/a-consequencia-estresse-nos-professores.htm>.

PARANÁ – **Conselho superior de Educação do Paraná**. RESOLUÇÃO nº

15/2011. Anexo II. Formulário para avaliação de docente. Disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/02/FORMUL%C3%81RIO-II-DOCENTE1.pdf>, acessado em 15/03/2015.

TRINDADE, K. **Coleção O que Cabe no meu Mundo**. São Paulo: Ed. Cedic, 2013.

VISCA, J. **Psicopedagogia: Novas Contribuições**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1991.

**A PARTICIPAÇÃO ESTATAL NOS CONSÓRCIOS DAS CONCESSÕES
AEROPORTUÁRIAS: UM ESTUDO COMPARATIVO DO AEROPORTO
INTERNACIONAL DE BRASÍLIA – PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEKE O
AEROPORTO INTERNACIONAL DE NATAL – SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN
- ASGA: CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA ENTRE OS DOIS MODELOS**

Antônio Ferreira Lima
Mestre em Administração
toni@mauadf.com.br

Felipe Alves Leitão
Especialista em administração
felipe__adm@mauadf.com.br

Pedro Henrique Alves Leitão
MBA em Gestão Empresarial
pedrohenrique@mauadf.com.br

Resumo

Este artigo, através de um estudo comparativo entre os Aeroportos de Brasília e Natal, baseando-se nos acordos elaborados pelo TCU, analisar a participação estatal nos consórcios das concessões aeroportuárias, buscando evidenciar as convergências e as divergências entre os dois modelos, e analisar os pontos fortes e fragilidades de cada modelo e sinalizar caminhos já trilhados pelos gestores de ambas as experiências, e se as experiências de concessão de Brasília e de Natal respondem aos desafios postos. Nossa análise parte metodologicamente de uma perspectiva quali-quantitativa. Na esfera qualitativa iremos analisar livros, artigos e legislações específicas no que se refere ao processo de concessão dos aeroportos BSB – ASGA. Na ótica quantitativa analisaremos estatísticas que nos darão percepções dos elementos socioeconômicos envolvidos neste contexto.

Palavras-chave: Concessão; Logística; Legislação; Aeroportos

ABSTRACT

The present article through a comparative research between Brasília and Natal airports, based on judgments elaborated by TCU analyzes the state participation on airport concession consortium, searching for highlight convergences and divergences between the two models and analyze also strong points and fragilities of each model and sign ways just walked by managers of both experiences, and if Brasília and Natal concession experience answers the purposed challenge. Our analysis opts for a quali-quantitative perspective. At qualitative sphere we will seek for books, articles and specific legislations according to BSB – ASGA airport concession. Quantitatively sight we will analyze statistics that will give us perception of socioeconomics elements involved in such context.

Keywords: Concession; Logistics; Judgment; Airports

Introdução

O transporte aéreo é um dos mais importantes meios de consolidação do processo de integração nacional e fator gerador de desenvolvimento socioeconômico nas esferas Nacional e Internacional. Conforme Oliveira (2007), o desenvolvimento no âmbito nacional, notadamente, o setor promove o fortalecimento da cadeia produtiva do turismo que, desde 2014, está em alta devido à realização dos eventos esportivos de nível mundial sediados pelo Brasil nos últimos anos, passando pela Copa do Mundo em que culminarão com os Jogos Olímpicos em 2016. No aspecto internacional temos aspectos comerciais e culturais, importação e exportação, e-commerce, dentre outros.

Esse incremento das atividades aéreas reflete-se diretamente no suporte oferecido pelos aeroportos nacionais. Segundo a INFRAERO (2015), entre 2003 e 2010 houve um crescimento de 118% na demanda pelo uso de serviços aeroportuários no Brasil. Esse aumento fez crescer a necessidade de investimentos para a manutenção da qualidade dos aeroportos brasileiros. Neste contexto, o Estado brasileiro optou pelo modelo de concessão, com o intuito de viabilizar e dar maior agilidade aos investimentos no setor, no que tange à infraestrutura aeroportuária.

O art. 21, inciso XII, alínea 'c', da Constituição Federal/1988 autoriza a União a conceder a exploração da infraestrutura aeroportuária, sendo que a outorga é conduzida pela Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), com a supervisão da Secretaria de Aviação Civil da Presidência da República (SAC/PR), nos termos do art. 8º, inciso XXIV, da Lei 11.182/2005 c/c art. 2º do Decreto Federal 7.531/2011. E o acompanhamento do processo em tela é regido pela Instrução Normativa - TCU 27/1998, cujo art. 7º, *caput*, define que a fiscalização dos processos de outorga de concessão ou de permissão de serviços públicos deverá ser realizada pelo TCU em quatro estágios, mediante análise de documentação remetida pelo poder concedente.

O modelo jurídico-institucional do serviço público de transporte no Brasil tem sido definido por um perene embate entre as esferas do público e do privado, o que BOBIO (1987, pg. 13) chama de "A grande dicotomia: público e Privado". O que exige a busca de um meio-termo entre a estatização e a privatização, o modelo de concessão é o mais apropriado para as políticas de transporte da atualidade. Pois, ao Estado cabe a função de delegar e fiscalizar, por meio de agências reguladoras; à iniciativa privada cabe a prestação do serviço.

O incremento da atividade aérea, ao mesmo tempo em que encurta distâncias e promove a integração e o comércio, apresenta-se como grande desafio, por conta da enorme quantidade de recursos, de todas as naturezas, que demanda. A necessidade alocação eficiente dos recursos escassos de que o Brasil dispõe exige competência dos gestores e a elaboração de um modelo criativo e inovador. A questão que este texto propõe é: até que ponto as experiências de concessão de Brasília e de Natal respondem aos desafios postos?

Uma questão tão complexa não tem uma resposta só. Não é possível identificar uma única experiência como ideal para todas as várias realidades que o setor aeroportuário apresenta Brasil afora. Os exemplos de Brasília e de Natal podem ajudar a sinalizar esta caminhada, que certamente será longa e pavimentada por muitas outras experiências de sucesso e de fracasso, que ensinarão aos gestores os caminhos a trilhar e os tropeços a serem evitados.

Na primeira parte deste artigo vamos abordar as convergências entre os dois modelos; na segunda parte, exploraremos as divergências, e por fim, a terceira e última parte, as considerações finais.

Este artigo propõe um estudo comparativo entre o Aeroporto Internacional de Brasília - Presidente Juscelino Kubitschek e o Aeroporto Internacional de Natal - São Gonçalo do Amarante S.A – ASGA, a partir da análise feita pelo Tribunal de Contas da União -TCU, no ACÓRDÃO nº3233/2011– TCU – Plenário: (Processo TC 032.696/2011-6), referente ao processo do Aeroporto JK – BsB, e o ACÓRDÃO nº 939/2011 – TCU – Plenário: (Processo TC- 034.023/2010-0), referenciando ao Aeroporto ASGA, buscando evidenciar as convergências e as divergências entre os dois modelos, e analisar os pontos fortes e fragilidades de cada modelo e sinalizar caminhos já trilhados pelos gestores de ambas as experiências.

Nossa análise parte metodologicamente de uma perspectiva quali quanti. Na esfera qualitativa iremos analisar livros, artigos e legislações específicas no que se refere ao processo de concessão dos aeroportos BSB – ASGA. Na ótica quantitativa analisaremos estatísticas que nos darão percepções dos elementos socioeconômicos envolvidos neste contexto.

2. Questão Aeroportuária: Uma Longa Caminhada

A questão aeroportuária brasileira tem passado por um processo de análise contundente. É evidente que demandará determinado tempo para chegar em determinadas conclusões mais precisas sobre a questão que nos aparece por agora. Segundo Oliveira (2007), o sistema aeroportuário passou por intensas mudanças nos últimos 35 anos. Dividida em duas reformas regulatórias: a primeira no fim de 60, início de 70, a introdução da regulação estrita, o que o autor chama de “competição controlada”, e a segunda Política de Flexibilização da Aviação Comercial (a era do “livre mercado”), introduzida no início da década de 1990. A liberalização dos anos 90, com o advento da Lei de Criação da Agência Nacional de Aviação Civil – ANAC (Lei nº 11.182, de 27 de setembro de 2005) transformaram o transporte aéreo em um setor com alto grau de desregulamentação econômica, levando as companhias aéreas a competirem livremente por posições no mercado.

Conforme Frezza (2013) a divergência das políticas públicas, em função do predomínio das esferas pública ou privada, foi a marca do serviço de transporte brasileiro. Portanto, a institucionalidade do setor, em função dos conceitos estudados deve focar os períodos de predomínio destas duas formas de estruturação dos fatores econômicos. Durante os períodos em que o Estado exerceu o predomínio da organização econômica, predominou a empresa estatal de transporte aéreo, como, a INFRAERO. Em comum, essas e outras estatais do setor de transporte, apresentavam problemas graves de falta de produtividade e de investimentos.

Em face dos graves problemas ocasionados pelo modelo de gestão estatal, relacionados ao sucateamento de equipamentos, falta de manutenção dos aeroportos, falta de capacidade de investimento e de renovação dos parques industriais respectivos, que resultavam em entraves para as cadeias produtivas, o modelo estatal entrou em séria contestação. Em resposta, na década de 1990, o governo Collor inverteu a ordem de predomínio econômico, trazendo para o centro da atividade de transporte o setor privado. A partir de então, houve prevalência da concepção neoliberal na adoção de políticas públicas. Esse período foi caracterizado pela privatização em massa das estatais, pela busca de atratividade do capital externo e importação de produtos do exterior. Nesse contexto, o serviço público de transporte seguiu a tendência da liberalização do mercado, havendo maior flexibilização das normas que regulavam o setor, sempre no sentido da lógica de atração de investimentos e de criação de um ambiente favorável para os investidores privados

(FACCIO, 2012). Nesse período, foi estabelecido o modelo de concessões para a prestação de serviços públicos, o qual definiu a forma institucional dos serviços de transportes no Brasil.

Percebe-se, no modelo de concessão, um meio-termo entre a estatização e a privatização: de um lado, cabe ao Estado a função de delegar o serviço, de acordo com normas pré-definidas em edital de licitação, bem como a função de fiscalizá-lo, por meio de agências reguladoras; de outro lado, cabe à iniciativa privada a prestação do serviço, mediante processo de concorrência pública.

Os dois mecanismos institucionais sobre os quais repousa a compatibilidade da economia privada e da participação política das massas buscam encontrar um modelo intermediário ideal, que equilibre as intervenções públicas e privadas no setor de transporte, de forma que a população tenha as vantagens trazidas pela contribuição da iniciativa privada com a segurança proporcionada pelo poder regulatório do Estado.

A formulação da minuta de contrato da Parceria Pública e Privada traz vários temas de convergências e divergências entre os modelos, neste artigo iremos nos limitar em analisar apenas as características dos aeroportos, a demanda no período de janeiro a junho de 2015, as obras de responsabilidade Pública e Privada e as questões ambientais dos aeroportos analisados.

Conforme o Diário Oficial da União (2012, nº118), o Aeroporto Internacional de Brasília foi arrematado por R\$ 5.334.640.000,00 (cinco bilhões, trezentos e trinta e quatro milhões e seiscentos e quarenta mil reais), lance feito pelo Consórcio Inframérica Aeroportos, composto pelas empresas Infravix Participações S.A e Corporation América S.A, por um prazo de 25 anos. A Infraero permaneceu com 49% do capital social de cada concessão que integra. Participa da governança desse aeroporto na proporção de sua participação acionária, com poder de decisão em temas relevantes, que foram estabelecidos em acordos de acionistas firmados entre as partes. O ingresso de receitas advém da interação entre a estrutura tarifária e a demanda de serviços (embarque, *handling*, capatazia, etc).

Já na concessão do aeroporto de Natal percebe-se uma outra tendência, apesar de ser administrada pela Inframérica, uma sociedade por ações de capital fechado, que tem por objeto social, único e exclusivo, realizar a construção parcial, manutenção e

exploração. A concessão tem prazo de 28 anos, podendo ser prorrogado por mais 5 anos. A remuneração da companhia dar-se-á através de cobrança de tarifas, conforme estabelece o contrato de concessão.

Tabela 1 – Convergências de Divergências entre os aeroportos

Aeroporto	Valor arrematado	Forma de Capital	Prazo da Concessão
Aeroporto Internacional de Brasília	5.334.640.000,00	51% Privado e 49% Público	25 anos
Aeroporto Internacional de Natal	*****	100% privado	28 anos renovável por mais 5 anos

Fonte: DOU nº118, de tal dia de 2012.

Os prazos, valores e forma de capital entre os aeroportos são totalmente divergentes, no quesito valor o Aeroporto Internacional de Brasília, por ser considerado o segundo maior do Brasil, naturalmente teve o valor de outorga bem superior ao ASGA. Já na dimensão tempo, o Aeroporto Internacional de Natal tem vantagem em relação ao JK, com três anos a mais e com possibilidade de prorrogar por mais cinco anos. A grande diferença entre os é a forma de capital, no ASGA, por ser considerado o piloto das concessões aeroportuárias, e pelo seu porte, é totalmente privado, o que difere do JK que é 51% de propriedade privado e 49% Público, a Infraero acaba mantendo a participação nas decisões gerenciais.

Em relação as demandas dos aeroportos no período de janeiro a julho de 2015, foram constatados os seguintes dados:

Tabela 02: Comparativo de demandas

AEROPORTO	TOTAL DE PASSAGEIROS	TOTAL DE VOOS
JUSCELINO KUBTISCHEK	9.369.177	90645
SÃO GONÇALO DO AMARANTE	1.295.321	11790

Fonte: Site oficial dos aeroportos administrados pela inframérica
Ano 1 – n. 1 – Agosto-Novembro de 2015 - Faculdade Brasil Central

Conforme os dados acima relacionados, percebe-se que os aeroportos são de portes bem diferenciados, evidenciando claramente o modelo adotado pelo aeroporto internacional de Brasília, uma tendência de muita complexidade e preocupação por parte dos governantes. O número de passageiros é de 623,61% maior que o Aeroporto Internacional de Natal. Exigindo do Estado um controle parcial nas tomadas de decisão. Já o aeroporto internacional de Natal (ASGA), segue um modelo menos complexo, apesar do número menor que o JK, é um sistema de gestão com seus desafios, mais com a flexibilidade de gestão, uma vez que o controle acionário é privado.

Obras do Poder Público

As obras do poder público do Aeroporto Internacional de Brasília foram submetidas à audiência pública e muito bem definidas na minuta do contrato. As obras que na época estavam em fase de execução, previam que a concessionária tinha que garantir o compromisso de dar continuidade. Podendo requerer a sub-rogação dos contratos firmados pela Infraero, devendo ressarcir pelo que despender com a execução dos projetos. Caso decida não manter os contratos, a concessionária, arcará com as despesas, sem reembolso, com os custos da extinção antecipada do contrato. Se decidir em manter os contratos, terá o direito de acompanhar diretamente a execução dos contratos pela Infraero. O valor aproximado das obras do poder público era de R\$ 50 milhões, no qual vale destacar:

- a) O projeto de melhoria da TPS (R\$ 9,31 milhões);
- b) O sistema de iluminação da pista 11R/29L para operações ILS CAT II (R\$ 9 milhões); e,
- c) A atualização da subestação e reforma de equipamento para esse novo sistema de iluminação da pista (R\$ 4,21 milhões).

Já no Aeroporto Internacional de Natal, foi entregue com várias obras realizadas pelo poder público, tais como:

- a) Desmatamento e proteção vegetal;
- b) Terraplanagem do lado ar; e,
- c) Drenagem do lado ar e pavimentação das pistas de pouso e decolagem, táxi, saída rápida e de acesso ao corpo de bombeiros.

A minuta do edital, traz como obrigação do poder público a realização de obras, com o prazo de conclusão de trinta meses, tais como:

- a) Terraplanagem do lado terra;
- b) Pavimento rígido do pátio de aeronaves;
- c) Pavimento flexível de vias de acesso, *taxiways* e *stopway*; e,
- d) Sinalização horizontal das pistas e infraestrutura dos sistemas de navegação aérea e proteção vegetal da área dos *offsets*.

O valor estimado até o início das operações do ASGA era de R\$ 250 milhões. Sendo de responsabilidade da concessionária a verificação e a aceitação das obras do poder público. Nos casos de atrasos por parte da Infraero foi arbitrado como penalidade a recomposição do equilíbrio econômico-financeiro. E, em casos extremos de atrasos superiores a seis meses, a concessionária poderá assumir a execução das obras, após autorização da ANAC.

Em relação às obras de responsabilidade pública, ambos os aeroportos mantiveram uma parcela de contribuição na construção e manutenção dos mesmos. O aeroporto JK previa um investimento de R\$ 50 milhões, em contrapartida, o ASGA estimava o valor de R\$ 250 milhões, mais as obras feitas pelo poder público e entregue a concessionária. As obras do Aeroporto São Gonçalo do Amarante são bem mais numerosas em relação ao JK.

Obras da Concessionária

Já na esfera privada, o Plano de Exploração Aeroportuária (PEA) especifica várias obras que deverão ser realizadas no aeroporto BsB durante a primeira fase do contrato, nos 18 meses iniciais da concessão, e algumas na segunda fase.

As obras se referem, primordialmente, ao novo terminal de passageiros – TPS, tendo como parâmetro mínimo de dimensionamento a movimentação de 1.200 passageiros domésticos durante o desembarque e de 1.000 passageiros durante o embarque, nos momentos de pico, a implantação de áreas de segurança de fim de pista nas duas cabeceiras, as vias terrestres associadas, acesso viário e estacionamento e área de pátio de aeronaves, com capacidade de 24 aeronaves, sendo no mínimo 15 com posição de contato(ponte de embarque).

Além das obras decorrentes do crescimento da demanda, estão prevista como obrigatórias apenas obras para a implantação de Áreas de Segurança de Fim de Pista (RESA), em todas as cabeceiras até dezembro de 2018.

No ASGA, as obras necessárias para conclusão do aeroporto estão a cargo da concessionária, dividido em dois ciclos, o primeiro relativo à construção do aeroporto e a segunda fase ocorreria a partir do décimo ano de operação, sendo o montante total de investimento de R\$ 610,1 milhões, sendo R\$ 375,4 milhões para o primeiro ciclo e R\$ 234,7 milhões para o segundo. O Terminal de Passageiros - TPS é a principal obra de responsabilidade da concessionária, devendo contar os seguintes componentes: sala de embarque e desembarque, área de check in, pontes de embarque, gerência de operações, supervisão, centro de operações aeroportuárias, serviço médico de emergência e área para os órgãos públicos. Além do TPS, merecem menção o estacionamento de veículos, edifício de manutenção, terminal de cargas, serviço de salvamento e combate a incêndio (SESCINC) e áreas discricionárias das concessionárias, como as destinadas à exploração comercial (locadoras de veículos, shopping, cinemas, hotéis, centro de convenções).

Aspectos Ambientais

O estudo ambiental do Aeroporto Internacional de Brasília, levaram em consideração os seguintes aspectos ambientais:

- a) disposições referentes a questões ambientais na minuta contratual;
- b) compensações ambientais;
- c) passivos ambientais;
- d) interferências ambientais;
- e) situação de atendimento das condicionantes ambientais das licenças válidas;
- f) custos ambientais;
- g) prazos relativos à obtenção de licenças ambientais; e
- h) renovação da licença ambiental de operação.

No caso do ASGA, o licenciamento ambiental está a cargo do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA). Esse instituto é responsável pela análise dos Estudos de Impacto Ambiental (EIA), os quais, de acordo com a Resolução Conama 1/1986, devem:

- a) contemplar todas as alternativas tecnológicas e de localização de projeto, confrontando-as com a hipótese de não execução do projeto;
- b) identificar e avaliar sistematicamente os impactos ambientais gerados nas fases de implantação e operação da atividade;
- c) definir os limites da área geográfica a ser direta ou indiretamente afetada pelos impactos, denominada área de influência do projeto, considerando, em todos os casos, a bacia hidrográfica na qual se localiza;
- d) considerar os planos e programas governamentais, propostos e em implantação na área de influência do projeto, e sua compatibilidade.

Na dimensão ambiental, ambos os aeroportos seguiram modelos próximos do desenvolvimento sustentável requerido pela sociedade, porém, o aeroporto ASGA passou por um processo regulatório seguido pelas novas normas ambientais, pelo fato do mesmo ser projetado recentemente, já o aeroporto JK é um projeto antigo, pensado em um outro contexto.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi analisar até que ponto as experiências de concessão aeroportuárias de Brasília e de Natal respondem aos desafios postos, e a partir daí, juntamente com demais fontes de pesquisa, comparar as convergências e as divergências, sucesso e tropeços nessa questão tão discutida nos últimos anos. Os dois processos de concessão tem vários pontos de convergência, o que demonstra governança deste setor. E, naturalmente algumas divergências, que nestes casos estudados, é razoável, pois são dois aeroportos com diferenças significativas na demanda, localidade e estrutura.

Nos aspectos gerais, as divergências encontradas no valor arrematado, prazo da concessão, demanda e forma de capital é resultado da diferença discrepante entre os

aeroportos. Já nos aspectos ambientais, obras do poder público, da iniciativa privada foram momentos de convergências, ou seja, os dois processos analisados pelo TCU falaram a mesma língua e, com uma sintonia com o que a sociedade atual espera.

Os modelos analisados respondem sim aos desafios postos, tais como, participação de todos os atores na construção da institucionalidade das concessões, o que gera uma grande governança do setor.

Portanto, para melhorar as concessões dos aeroportos é primordial o acompanhamento contínuo das experiências ora vivenciadas. Para isso, o país precisa de diagnóstico, planejamento, articulação dos atores envolvidos e criação de estratégias que facilitem o processo de concessão partindo de uma perspectiva neoliberal e, assim, poder contribuir, finalmente e efetivamente, para a criação e elaboração de modelos de concessão criativos e inovador.

Fica aberto o tema deste trabalho, para que outros autores possam sugerir e contribuir para o preenchimento das lacunas que o processo de concessão dos aeroportos, bem a estruturação deste projeto.

REFERÊNCIAS

Acórdão nº 3233/2011 – **TCU** – Plenário: Processo TC 032.696/2011-6.

Acórdão nº 939/2011 – **TCU** – Plenário: Processo TC 034.023/2010-0.

BOBBIO, Norberto, 1909 – **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política / Norberto Bobbio: Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 4ed. Brasília: Edunb, 2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acessado em 10/06/2015.

Disponível em:

<http://www.infraero.gov.br/index.php/br/transparencia/concessao.html>, acessado em 15/06/2015.

Faccio, A. J.; Rückert, A. A. (2012) **As Contradições da Reforma do Estado de Modelo Neoliberal: Atores Locais/Regionais e o Projeto de Reativação do Trecho Ferroviário Passo Fundo - Marcelino Ramos/RS**. Disponível em: <www.revistageopolitica.com.br>. Acesso em: 20 set. 2014.

FREZZA, Conrado; SANTANA, Ana Claudia Farranha; BARBOSA, Fabiana de Oliveira; EVANGELISTA, Weudes de Souza; OLIVERA, Marcus Nylander Souza.

Institucionalidade do Serviço Público de Transporte no Brasil e o Novo Marco Regulatório do Setor Portuário. Curitiba:Anpet, 2013.

Melo Filho, C. R. (2009) Formas de regulação econômica e suas implicações para a eficiência aeroportuária. **Journal of Transport Literature**, vol. 3, n. 1, p. 96-110.

NUNES, E.; RIBEIRO, L.; PEIXOTO, V. Agências Reguladoras no Brasil.In: AVELAR, L. e CINTRA, A.O. **Sistema Político Brasileiro: uma introdução.** Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Unesp, 2007.

Oliveira, A. V. M. (2007) Regulação da oferta no transporte aéreo: do comportamento de operadoras em mercados liberalizados aos atritos que emergem da interface público-privado. **Journal of Transport Literature**, vol. 1, n. 2, p. 22-46.

Silva, L. N. (2010) O mercado de “slots” e a concessão de aeroportos à iniciativa privada: caminhos possíveis para o setor aéreo. **Journal of Transport Literature**, vol. 4, n. 1, pp. 49-80.

DIFICULDADE DO DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES OBESOS E COM SOBREPESO

Wesley Salazar Almeida
Mestre em Educação Física
prof.wessleysalazar@gmail.com

Thiago Santos da Silva
Mestre em educação física pela Universidade de Brasília
email-professorthiagosilva1@gmail.com

Stefane Gomes de Sousa
Graduada em Educação Física
stefaneeducacaoofisica@gmail.com

Resumo

Este estudo tem por característica observar através de uma revisão bibliográfica a influência da obesidade infantil no desenvolvimento motor em especial de crianças e adolescentes. Destaca a importância da atividade física como ferramenta para redução do índice de obesidade, minimizando impactos que causam danos estruturais e articulares que impossibilite ou dificulte o desenvolvimento motor. A maioria das crianças que possuem obesidade e sobrepeso demonstram atraso ou dificuldade no desenvolvimento motor, situação que pode ser evitada ou tratada através de hábitos saudáveis como a ingestão de alimentos nutritivos e prática de atividade física.

Palavras-chave: Desenvolvimento motor; Obesidade infantil; Dificuldade motora; sobrepeso; criança.

Abstract

This research has as characteristic look through a bibliographic review the influence of child obesity into motor development especially of children and teenagers. It highlights physical activity importance as tool for obesity reduction level, minimizing impacts that cause structural and articulatory damages which difficult or preclude motor development. Most of children who has obesity or overweight shows delay or difficulty on motor development, situation that can be avoided or treated through wealth habits as nutritive food ingestion and physical exercise practice.

Keywords: Motor development; Child obesity; Motor difficulty; Overweight; Child.

Introdução

O ato de mover-se é primordial ao ser humano, como parte essencial do cotidiano de todo indivíduo; abrir os olhos ao acordar, respirar, alimentar-se, abotoar uma camisa, caminhar, correr entre outras atividades. (GALLAHUE, *et al.*, 2013). Alterações de habilidades motoras iniciam-se cedo ainda na infância se estendendo por um longo período, essas alterações serão primordiais para um bom desempenho motor ou não (GALLAHUE *et al.*, 2013).

Vários fatores podem interferir para um bom desenvolvimento motor, um deles podem ser a obesidade e o sobrepeso, situação que vem crescendo com significância no mundo principalmente entre as crianças (SICHERI & SOUZA, 2008). A crescente epidemia como já é chamada pela Organização Mundial da Saúde OMS (PEREIRA, 2007) pode interferir no desenvolvimento motor, na área emocional, psicológica e afetiva, conduzindo a danos no desenvolvimento escolar e na formação de um adulto saudável (BERLEZE, *et al.*, 2007). No entanto a dificuldade do desenvolvimento motor associado à obesidade pode ser mudada, a partir do momento que se altere o estilo de vida adotado por tais indivíduos (PAZIN, *et al.*, 2013) .

Objetivo

Observar por meio de uma revisão bibliográfica a influencia da obesidade infantil no desenvolvimento motor em especial de crianças e adolescentes.

Justificativa

Destacar a importância da atividade física como ferramenta para a redução do índice de obesidade, minimizando impactos que causam danos estruturais e articulares que dificulte ou atrase o desenvolvimento motor.

Métodos

O estudo sobre “Dificuldade do desenvolvimento motor em crianças e adolescentes obesos e com sobrepeso” foi realizado mediante revisão bibliográfica de 19 artigos científicos, o que faz desse trabalho uma pesquisa de cunho exploratório. Para seu respectivo embasamento teórico foram examinados artigos científicos publicados entre 2004 e 2014. As fontes de dados e de informações relacionadas com o tema foram colhidas dos periódicos, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Digital de Buenos Aires, Revista Paul. Educ. Física, Revista Brasileira de Medicina, Revista Brasileira de Cineantropometria, Revista Fisioter. Mov., Revista de psicologia: Reflexão e Crítica, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento, Revista Motriz, Revista HUPE, Revista ef. Uem, Revista de Cad. Saúde Pública Debate. As bases de dados utilizadas foram; Scielo, selecionado 09 artigos, no Google Acadêmico com 4 artigos e 1 trabalho de conclusão de curso, Lilacs 3 artigos, e Bireme com seleção de 2 artigos. Também utilizados 2 livros sendo: GALLAHUE D.L., *et al.*, (2013) e CAMPOS D.M.S. (2011) Destacou-se como as palavras-chave: Desenvolvimento motor; Obesidade infantil; Dificuldade motora, sobrepeso, criança. A grande maioria dos artigos foi coletada no idioma original, ou seja, em inglês, reclamando imediata tradução, efetuada pelo próprio autor, que possui nível de proficiência avançado.

Referencial Teórico

O desenvolvimento motor (DM) é uma alteração contínua e sequencial observado ao longo da vida, estimulados pelas questões biológicas e circunstâncias do ambiente, bem como pela exigência de locomoção em que se encontra o indivíduo (PAZIN, *et al.*, 2006). A habilidade motora possui características específicas de movimentos que podem ser chamadas de; habilidade motora simples e rudimentar que são observadas em indivíduos adultos e crianças. Como sentar, pular, andar, correr entre outros sendo movimentos que usam grandes grupos musculares. Já para habilidade motora complexa e refinada os grupos musculares exigidos são menores, com ações de movimentos de pinça como o de escrever, piscar os olhos e mover os lábios (SANTOS, *et al.*, 2004).

A coordenação motora e o DM caminham juntos, a coordenação motora pode ser entendida como uma conexão entre o corpo e o movimento, executados em uma

Ano 1 – n. 1 – Agosto-Novembro de 2015 - Faculdade Brasil Central

sequencia de amplitude e velocidade. Relaciona-se com a capacidade que o individuo tem de situar-se e orientar-se em relação aos objetivos, as pessoas e ao seu próprio corpo em determinado espaço (CATENASSI, *et al.*, 2007).

Os movimentos simples ou rudimentares são movimentos que podem ser observados ainda na gestão como execução de movimentos reflexos (GALLAHUE, *et al.*, 2013), no entanto aos seis anos de idade a criança desenvolve, o domínio sobre as habilidades motoras fundamentais. Entre sete e dez anos, a criança inicia o processo de combinação de habilidades motoras fundamentais e especializadas (MIRANDA, *et al.*, 2011), Ainda para o mesmo autor a capacidade de desenvolver estas habilidades motoras depende da quantidade de estímulos recebidos por diversas atividades, inclusive de estímulos desencadeados pela atividade física, alimentação saudável e condição social (MIRANDA, *et al.*, 2011).

O processo de desenvolvimento coordenativo e motor são primordiais em todas as fases da vida, como uma condição crucial para a evolução humana. O movimento é a maneira mais clara que permite ao indivíduo encontrar-se e interagir no ambiente que se está inserido, independente de ser uma vertente biológica, psicológica ou sociológica (SANTOS, *et al.*, 2014). A destreza de perfeição ou de dificuldade que o adulto terá para interagir com o meio através da execução das habilidades, vai depender das experiências vivenciadas ainda na infância, pois este aprendizado será a base constituinte do bom desempenho e aprendizado de habilidades motoras futuras (CAMPOS, 2010).

A aprendizagem depende da maturidade, o estado maduro apresenta o momento certo para a execução da atividade estabelecida, isso mostra que o individuo está pronto físico e psicologicamente para o aprendizado determinado. Os períodos de maturação são semelhantes para todo ser humano o que torna previsível as modificações no organismo e as fases do desenvolvimento ao decorrer da vida. Pode ser observada a diferença de aprendizagem entre uma criança e outra da mesma idade, pois a maturidade se estabelece igualmente, no entanto a interferência de influências externas do ambiente e fatores hereditários são estimulados de maneira diferente para cada individuo, determinando a completa aprendizagem e a qualidade do desempenho estabelecido (CAMPOS, 2010). Já para BERLEZE, *et al.*, (2007) as crianças que não demonstram um nível de coordenação esperada, para os movimentos básicos, quando

comparado a outro indivíduo para a mesma idade são caracterizadas com dificuldade do desenvolvimento motor.

Papst e Marques (2010) foram ainda mais longe, avaliaram crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, descobrindo que a maioria delas também possuía algum tipo de comprometimento motor, e as crianças de idade mais avançada indicaram alterações maiores. Campos, (2010) afirma ser o DM dependente das experiências vividas na infância. Miranda (2011) caracteriza indivíduos desajeitados com dificuldade de desenvolvimento com transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC).

O TDC é observado com um percentual de 5 – 15% entre os escolares no Brasil, e identificado aos quatro anos de idade,após os 4 (quatro) anos de idade, onde é possível observar uma movimentação comprometida surgindo um quadro de insatisfação da pratica de atividade física (AF) pelos indivíduos, que consequentemente podem desencadear um quadro de hipertensão arterial, colesterol alto,exclusão social, ansiedade, sensação psicológica de impotência, vale observar que esse quadro é em quase sua totalidade desencadeado pela condição de sobrepeso e obesidade (MIRANDA,*et al.*, 2011).

As dificuldades motoras decorrentes do sobre peso e obesidade são causadas pelo acúmulo de gordura no corpo que dificulta a execução dos movimentos (BERLEZE *etal.*, 2007). No estudo de Brandalize e Leite (2010) mostra a prevalência de dores na região lombar e diversas articulações em especial na articulação do joelho, com incidência de hiperlordose cervical e lombar com condição postural de membros inferiores apresentando-se como genoalgo onde os joelhos se projetam para a linha mediana, postura compensatória que surge para auxiliar no equilíbrio e na estabilidade. Já CATANEO (2005) enfatiza a evidência de transtorno no esquema corporal, a necessidade de se alimentar-se constantemente como forma de reduzir ansiedade, insegurança, insatisfação consigo mesmo, observando sinais de agressividade em crianças com sobrepeso e obesas.

Berleze (2007) relata mais alterações psicológicas como; vergonha de expor a aparência e insatisfação em pratica esportiva. A insatisfação por parte destas crianças pela pratica de AF decorre pelo nível de dor que estes indivíduos sentem ao realizarem movimentos simples de correr, pular, saltar, arremessar entre outros. Para uma criança

Ano 1 – n. 1 – Agosto-Novembro de 2015 - Faculdade Brasil Central

que está acima do peso essa prática é limitada dificultando a participação e a satisfação em atividades físicas (POETA *etal.*,2010).Dalcastagné(2008) cita o sobrepeso e a obesidade, diagnosticada pelo acúmulo excessivo de gordura no corpo, cada vez mais frequente entre crianças, que prolonga para a fase adulta.

É desencadeada em crianças por fatores genéticos ou através do estilo de vida inadequado copiados pelo ato de observação dos pais como; maus hábitos alimentares, devido às dietas ricas em gordura e açúcar que os filhos acabam por ingerir, ambiente ausente ou carente de vivência motora ampla, falta de envolvimento familiar nas experiências com as práticas de AF, ausência de práticas esportivas e com somatório significativo de volume de horas em frente a aparelhos eletrônicos,todas estas ações são fatores contribuintes para o desenvolvimento de um severo quadro de obesidade infantil (BERLEZE *etal.*,2007).

Na pratica de AF a criança obesa deve ser orientada e supervisionada, visando o bem estar e a saúde respeitando sempre o limite da execução dos movimentos e do condicionamento físico de cada individuo. Com tudo, há possibilidades do surgimento de patologias como a condromalácia patelar, decorrente do excesso de peso e atividades exigida sobre cada articulação, definida como o desgaste da cartilagem articular do joelho, promove dor, incômodo e desconforto, sendo uma dos maiores problemas desencadeados pela obesidade na infância com desequilíbrio do mecanismo extensor do joelho(CALVETE, 2004). Esses indivíduos também podem ser acometidos com dores ortopédicas (BRANDALIZE; LEITE, 2010).

Segundo Mello (2004) de acordo com relatos da Organização Mundial da Saúde, a prevalência de obesidade infantil tem crescido rapidamente de 10 a 40% na maioria dos países europeus nos últimos 10 anos. A obesidade ocorre mais frequentemente nos primeiros anos de vida, entre 5 e 6 anos e na adolescência.(BAHIA; ARAÚJO, 2014) O ministério da saúde contabiliza gastos pelo sistema único de saúde (SUS)de aproximadamente R\$ 3,6 bilhões por ano com o tratamento de doenças relacionadas a obesidade, sendo R\$ 2,4 bilhões com o tratamento hospitalar (68%) e R\$ 1,2 bilhões (32%) com o tratamento ambulatorial. São gastos em medicamentos e outros produtos necessários para o tratamento da obesidade com; formulários de diagnostico, próteses, órteses que tem a função de evitar ou consertar alguma deformação dos membros no corpo proporcionando assim melhora da função dos membros incapacitados.

O estudo de Mello (2004) mostra a relação socioeconômica com a obesidade no Brasil, onde 30% das crianças obesas são de escola privada enquanto 8% são de escola pública, também evidencia que a maioria das crianças vem de famílias de classe econômica alta e a minoria de classe econômica baixa. Ficando mais claro a influência no estilo de vida e na ocupação que cada criança tem durante seu dia.

O Estudo de Rech (2010) revela a associação entre as situações econômicas aumentando as possibilidades das crianças desenvolverem obesidade, o mesmo autor relata que um maior quadro de obesidade é observado entre os indivíduos de classe econômica alta devido ao baixo gasto calórico durante o dia, com atividades como; assistir televisão, jogar vídeo game entre outros. Já para indivíduos de classe econômica baixa, foi observada a prática de AF mesmo fora do horário escolar o que eleva o gasto calórico minimizando o aumento de peso e o surgimento da obesidade. Poeta (2010) diz que o sedentarismo como foi observado no estudo de Rech (2010) leva o indivíduo ao aumento de peso bem como o surgimento de doenças e dificuldade nas capacidades motoras.

A prática de AF é essencial no tratamento da obesidade infantil bem como das dificuldades motoras e problemas articulares desencadeados pela mesma, observado com um volume baixíssimo de exercícios físicos diário, semanal ou mensal. Uma forma de estimular a prática de exercício no combate à obesidade e também na prevenção ou tratamento de incapacidade motora e doenças osteoarticulares (SANTOS, *et al.*, 2007), são as atividades lúdicas, das quais a maioria das crianças se sentem atraídas, como corridas no parque e brincadeiras que utilizem materiais alternativos. Outra maneira é incentivar a prática de esporte que o mesmo tenha interesse (SICHIERI; SOUZA, 2008), geralmente esse grupo não possui sucesso em práticas desportivas, mas é ideal que estimule mesmo que seja por lazer, deve-se visar o bem estar e como resultado terá o aumento do gasto calórico, quando acompanhado por dieta saudável e ingestão de alimentos menos calóricos alcançaram resultados significativos (MELLO, 2004). Melhor que combater é prevenir e esse trabalho pode ser iniciado na escola com intervenções de palestras sobre a importância da AF, conscientização dos valores nutritivos de diversos alimentos, e a conscientização de dietas caso necessário. Interferência que deve ser feita ainda na infância na busca de mudanças de um estilo de vida não saudável para hábitos saudáveis durante toda a vida (MELLO, 2004; SANTOS, *et al.*, 2007; SICHIERI; SOUZA, 2008).

O estudo de Melo e Lopes (2013) afirmam que, crianças com níveis altos no desempenho de habilidades motoras praticam mais AF, isso leva a crê que crianças não obesas podem até apresentar problemas osteoarticulares, mas em graus que não as impeçam a prática de AF, quando comparado a crianças com obesidade e/ou problemas articulares com níveis baixos de prática de AF, talvez um dos motivos seja a própria falta de experiência dos movimentos na atividade. Segundo diversos autores, o excesso de gordura corporal possibilita maior dificuldade motora para crianças sobrepesadas ou obesas quando comparado a crianças com peso corporal aceitável para a idade. Os motivos são muitos como; inatividade física, vergonha de se expor, preconceito da própria aparência física, dores articulares entre outras. Parte de todo esse problema se deve a um estilo de vida inadequado, que pode ter sido estimulado pelo estilo de vida dos pais, que poderá prejudicar a atividade psicomotora da criança (MELO; LOPES, 2013; POETA, *et al.*, 2010; BERLEZE, *et al.*, 2007; PAZIN, *et al.*, 2006; MARRAMARCO, *et al.*, 2012).

O ambiente escolar deve proporcionar para estas crianças motivação para que as mesmas superem suas dificuldades motoras, maximizando a melhora da coordenação e habilidades motoras simples e refinadas, por meio do incentivo a aulas de educação física melhorando a execução dos movimentos. Sentindo-se mais confiantes, capazes de estabelecer desafios, prosseguindo com persistência, comprometendo-se com a prática de exercício físico escolhido na busca de mudanças no estilo de vida, prevenção e/ou tratamento das dificuldades motoras (BERLEZE, 2008).

Conclusões

Este estudo teve o proposito de destacar o crescente aumento da obesidade infantil, em consequência, houve um aumento da quantidade de crianças e adolescentes com dificuldade motora, dificuldade de aprendizagem escolar, alterações psicológicas de ansiedade e agressividade, tais indivíduos podem desenvolver doenças cardiovasculares e doenças crônicas como a diabetes miellitus tipo 2. A obesidade interfere de maneira negativa nos aspectos psicológicos, afetivos, cognitivos e motor da criança.

Talvez o motivo dos maus hábitos alimentares e a falta de atividade física no dia a dia dessas crianças, esteja nos exemplos que os próprios pais oferecem ou a razão

Ano 1 – n. 1 – Agosto-Novembro de 2015 - Faculdade Brasil Central

socioeconômica encontrada na família com a influência da mídia. Todos esses fatores apresentam má qualidade de vida, impossibilita a criança de viver uma infância saudável e repleta de experiência crucial para a sua evolução.

Este trabalho também teve por intuito contribuir para a prática diária dos profissionais da Educação Física, já que tais profissionais interferem positivamente na vida de muitas crianças para melhora do desenvolvimento motor. Este profissional é a ferramenta capaz de estimular os alunos na busca por mudanças no estilo de vida, reduzindo assim o quadro de obesidade em que se encontra a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Luciana; ARAÚJO, Denizar Vianna. Impacto econômico da obesidade no Brasil, **Revista HUPE**, Rio de Janeiro, 13(1):13-17, 2014.

BERLEZE, A.; HAEFFNER L.S.B.; VALENTINI, N.C. Desempenho motor de crianças obesas: uma investigação do processo e produto de habilidades motoras fundamentais, **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**; 9(2):134-144, 2007.

BRANDALIZE, Michelle; LEITE, Neiva. Alterações ortopédicas em crianças e adolescentes obesos, **Fisioter Mov.** 23(2): 283-8, 2010.

CALVETE, Suzete dos Anjos. A relação entre alteração postural e lesões esportivas em crianças e adolescentes obesos, **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.2, p.67-72, mai./ago, 2004.

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. **Psicologia da Aprendizagem**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CATANEO, Caroline; CARVALHO, Ana Maria Pimenta; GALINDO, Elizângela Moreira Careta. Obesidade e Aspectos Psicológicos: Maturidade Emocional, Autoconceito, Locus de Controle e Ansiedade, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(1), p.39-46, 2005.

CATENASSI, Fabrizio Zandonadi. Relação entre índice de massa corporal habilidade motora grossa em crianças de quatro a seis anos, **Rev. Bras. Med. Esporte**, V. 13, n. 4, Jul/Ago, 2007.

COUTO, Paulla Linhares. **Plano de intervenção para redução do numero da obesidade infantil no PSF Santa Rita no município de Nova Lima–MG**. Polo Conselheiro Lafaiete, MG, S.I, S. d., 2014.

DALCASTAGNÉ, Giovanni. A influência dos pais na vida do filho e sua relação com a obesidade infantil, **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo v.2, n. 7, p. 53-63, Jan/Fev. 2008.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor, bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo:AMGH Editora LTDA, 2013.

MARRAMARCO, Césare Augusto, *et al.* crianças desnutridas pregressas, com sobrepeso e obesidade apresentam desempenho motor pobre, **Revista da Ef. Uem**, p. 175-182, 2012.

MEDINA-PAPST, Josiane; MARQUES, Inara. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem, **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum**, 12 (1):36-42, 2010.

MELLO, Elza D. de; LUFT, Vivian C.; MEIER, Flavia. Obesidade infantil: com podemos ser eficazes, **Jornal de Pediatria** - Vol. 80, Nº3, 2004.

MELO, Maria Mafalda; LOPES, Vitor Pires. Associação entre o índice de massa corporal e a coordenação motora em crianças, **Rev Bras Educ Fís Esporte**, 27:7-13, 2013.

MIRANDA, Talita Barbosa; BELTRAME, Thaís Silva; CARDOSO, Fernando Luiz. Desempenho motor e estado nutricional de escolares com e sem transtorno do desenvolvimento da coordenação, **Ver Bras Cineantropom Desempenho Hum**, 13(1):59-66, 2011.

PAZIN, Joris; FRAINER, Deivis Elton Schlickmann; MOREIRA, Daniela, Crianças obesas têm atraso no desenvolvimento motor, **Revista Digital Buenos Aires**, 2006.

PEREIRA, Tânia Filipa Campeão. **Obesidade:** A epidemia do século XXI?, Documento produzido em 08-04-2011. Trabalho de conclusão de curso, 2007. Disponível em: www.psicologia.pt.

POETA, Lisiane S., *et al.* Desenvolvimento motor de crianças obesas, **R. bras. Ci. eMov**, 18(4):18-25, 2010.

RECH, Ricardo Rodrigo, *et al.* Prevalência de obesidade em escolares de 7 a 12 anos de uma cidade Serrana do RS, Brasil, **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, 12(2): 90-97, 2010.

SANTOS, A.L.; CARVALHO, A.L.; JÚNIOR, J.R.G., Obesidade infantil e uma proposta de educação física preventiva, **Motriz Rio Claro**, p. 203-213, 2007.

SANTOS, Suely; DANTAS, Luiz; OLIVEIRA, Jorge Alberto de. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação, **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v.18, p.33-44, ago.2004.

SICHIERI, Rosely; SOUZA, Rita Adriana de. Estratégia para a prevenção da obesidade em crianças e adolescentes, **Cad. Saúde pública DEBATE**, p. 209-234, 2008.

A QUESTÃO DA LOGÍSTICA AMBIENTAL MEDIANTE O ACÚMULO DE VEÍCULOS EM FIM DE VIDA NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA À LUZ DE DADOS INTERNACIONAIS

Antônio Ferreira Lima
Mestre em Administração
toni@mauadf.com.br

Felipe Alves Leitão
Especialista em administração
felipe__adm@mauadf.com.br

Pedro Henrique Alves Leitão
MBA em Gestão Empresarial
pedrohenrique@mauadf.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como é feita a gestão de logística ambiental de veículos em fim de vida em outros países, analisar a frota atual de veículos em fim de vida no Brasil, tendo em vista que em 2015 o Brasil completa 20 anos da implantação da Resolução CONAMA n° 16, de 13 de dezembro de 1995, dispõe sobre os limites máximos de emissão de poluentes para os motores destinados a veículos pesados novos, nacionais e importados, diferenciar o conceito de logística reversa de veículos em fim de vida (VFV) de logística ambiental de VFV, mostrar quais os ganhos o Brasil teria ao reciclar veículos em fim de vida e a partir da análise de dados, indicar qual modelo seria mais viável para a logística ambiental de VFV para o Brasil. Os objetivos da pesquisa foram alcançados por meio de pesquisas bibliográficas e análise de dados a partir de relatórios de órgãos competentes.

ABSTRACT

This article aims to analyze how environmental logistics management of end-of-life vehicles in other countries, analyze the current fleet of end-of-life vehicles in Brazil, considering that in 2015 the full 20 years Brazil of CONAMA resolution n° 16, of December 13, 1995, rules on the maximum residue limits for emissions for engines intended for heavy vehicles new, domestic and imported, to differentiate the concept of reverse logistics of end-of life vehicles (ELV) environmental logistics ELV, show what the gains Brazil would have to recycle end-of-life vehicles and from the analysis of data, indicate which model would be more feasible for the ELV for the environmental logistics Brazil. The objectives of this research were achieved by means of bibliographical research and data analysis from competent bodies' reports.

Introdução

Com o início da revolução industrial, na medida em que os postulados capitalistas e liberais foram regendo o mercado, houve um crescimento exponencial de lançamento de novos produtos no mercado. Especialmente em função da acirrada

concorrência e das inovações tecnológicas, nas últimas décadas, os novos produtos já entram no mercado com ciclos de vida cada vez mais curtos (LEITE, 2009). Embora seja considerado um bem durável, o veículo passa por um processo de atualização de tecnologias e mudanças de estilo que acabam reduzindo a vida útil do mesmo. De acordo com OICA (2014), em 1999 foram produzidos uma média de 55 milhões de veículos automotores no mundo e em 2013 foi de 87 milhões. No Brasil hoje 4% da frota de veículos têm mais de 20 anos (SINDPEÇAS, 2015). Nessa idade os veículos atingem o final da sua vida funcional e são considerados VFV, veículos em fim de vida.

Segundo estudos e normas de alguns países desenvolvidos como Japão, Estados Unidos e países pertencentes a União Européia, esses veículos devem inevitavelmente sair do ciclo de transporte. A saída desses veículos irá facilitar o transporte economizando combustível e diminuindo a emissão de poluentes. Mas tirar esses carros antigos de circulação traz um outro problema ambiental, que é como lidar com o descarte do automóvel.

Segundo Castro (2012) cerca de 75% do peso de um veículo inclui metais facilmente recicláveis e outros 25% são materiais não metálicos tais como borracha, baterias, fluidos e vidros. Essas matérias requerem um processo de reciclagem mais complexa e são potencialmente danosos ao meio ambiente. Na reciclagem de veículo ocorrem basicamente 3 eventos. Reutilização de componentes, valorização e valorização.

Entende-se por reutilização o processo de usar o produto mais de uma vez, sendo esta reutilização na mesma função, ou seja, qualquer operação através da qual os componentes de veículos em fim de vida sejam utilizados para o mesmo fim para que foram concebidos. A valorização consiste em agregar valor econômico em ativos ambientais, as mudanças ocorridas no meio ambiente e aos efeitos que estas alterações resultam ao bem-estar do homem. Já a valorização é a utilização de resíduos combustíveis como meio de produção de energia, por meio de incineração direta com ou sem resíduos, mas, com recuperação do calor.

Caso não ocorra uma política de reciclagem as partes comercializáveis do veículo são removidas e o resto é libertado para o ambiente, os resíduos contaminam o solo e trazem efeitos danoso sobre o meio ambiente. A melhor maneira de lidar com esse problema é adotar políticas de reciclagem de veículos. Com a logística ambiental

Ano 1 – n. 1 – Agosto-Novembro de 2015 - Faculdade Brasil Central

de veículos, podemos obter ganhos econômicos, além de se livrar de resíduos que podem contaminar o meio ambiente.

2. Conceito De Logística Reversa e Logística Ambiental

A Logística Reversa tem sido citada com frequência e de forma crescente em livros modernos de Logística Empresarial, em artigos internacionais e nacionais, demonstrando sua aplicabilidade e interesse em diversos setores empresariais e apresentando novas oportunidades de negócios no *Supply Chain* Reverso, criado por esta nova área da Logística Empresarial (LEITE, 2002).

Em C.L.M (1993) Logística reversa é um amplo termo relacionado às habilidades e atividades envolvidos no gerenciamento de redução, movimentação e disposição de resíduos de produtos e embalagens. Segundo Stock (1998) Logística reversa é uma perspectiva da logística de negócios e o termo refere-se ao papel da logística no retorno de produtos, reciclagem, substituição de materiais, reuso de materiais, reforma, reparação e remanufaturação.

Rogers e Tibben-Lembke (1999, p. 2) definem a Logística Reversa como:

Processo de planejamento, implementação e controle da eficiência, do custo efetivo do fluxo de matérias-primas, estoques de processo, produtos acabados e as respectivas informações, desde o ponto de consumo até o ponto de origem, com o propósito de recapturar valor ou adequar o seu destino.

Segundo Leite (2002), logística ambiental é a metodologia que tem como objetivo reutilizar materiais usados e resíduos como ingredientes essenciais na fabricação de outros produtos. A diferença entre a logística reversa e a logística ambiental é de que na logística ambiental ou para reciclagem, as empresas só escolhem os componentes que interessem a sua linha de produção, desprezando os componentes que não terão utilidade para elas. Na logística reversa, é normal que a empresa tenha que recolher o produto ou o equipamento de forma completa, inclusive os componentes que lhes serão inservíveis, lembrando que só se faz logística reversa de um produto aquela empresa que o fabricou.

3. Logística Ambiental de Vfv's em Outros Países

Hoje em dia, os países desenvolvidos tentam minimizar a quantidade de materiais residuais, especialmente os países que pertencem a Comunidade Europeia. Países como Portugal, Estados Unidos, Japão, Argentina e México adotaram metodologias de reciclagem de VFV como alternativa para a redução de emissões de gases e efeito estufa, redução de materiais residuais e além destas soluções ambientais alguns adotam esta alternativa também para combater problemas não-ambientais, como a venda de autopeças ilegais.

Em Portugal a Lei n.º 82-D/2014 aprovou um Programa de incentivo ao abate de VFV que concede bonificação de até 4.500€ para o proprietário que entregar o seu veículo e adquirir um veículo novo elétrico existindo também incentivos menores para a compra de híbridos e quadriciclos elétricos desde que atendam aos requisitos previstos em lei. Para se beneficiar do programa basta o veículo estar no nome do proprietário a mais de 6 meses e o veículo registrado no sistema de trânsito do país a mais de 10 anos.

Em 2014 a frota de veículos em Portugal era de 5 milhões de veículos e cerca de 51.181 veículos foram entregues a empresa Valorcar e 16.404 veículos foram entregues em outros centros licenciados, totalizando desde 2006, 529.512 veículos em fim de vida abatidos na Valorcar. Esta empresa é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que tem licenças de autorização para administrar a logística ambiental de VFV e de baterias usadas de veículos (BVU).

Nos Estados Unidos, foi criado um programa de sucateamento Federal chamado CARS (*Car Allowance Rebate System*), regulamentado pela lei NHTSA-2009-0120, que tem por objetivo fornecer incentivos financeiros que podem variar de 3.500 a 4.000 dólares na aquisição de novos veículos para americanos que tenham veículos com mais de 25 anos de uso, que estejam em condição operante e que os veículos consumam em média de 7,65 km/L. Esse programa proporciona até os dias de hoje a reciclagem de aproximadamente 14 milhões de veículos em fim de vida. Porém não existe uma legislação nacional que regule a reciclagem de veículos, o que existe

são leis estaduais e municipais que introduzem aspectos relacionados a reciclagem de ELV's. Apesar de não existir uma legislação relacionada a reciclagem de ELV's, nos EUA 95% de ELV's são encaminhados para as empresas responsáveis pela reciclagem de veículos. O ponto fraco deste programa é que ele depende de recursos financeiros do governo e o projeto terá continuidade somente enquanto o governo disponibilizar estes recursos financeiros.

Nos Estados Unidos, 95 % dos veículos retirados de serviço nos Estados Unidos são destinados à reciclagem, com cerca de 83% dos materiais sendo reaproveitados.; Aproximadamente 10 Milhões de veículos foram reciclados em 2005, criando um mercado vibrante para peças usadas e materiais reciclados (END OF LIFE, 2006)

Na Comunidade Europeia a Diretiva 2000/53/CE é a regulamentação responsável pela reciclagem de veículos. De acordo com essa diretiva, as montadoras devem incentivar e desenvolver o mercado de materiais reciclados junto com os fornecedores de matérias primas e componentes automotivos (autopeças) e também aumentar a valorização dos materiais reciclados (UK DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY, 2001).

Aumentar a valorização dos materiais reciclados é um aspecto muito importante dessa diretiva, pois atualmente o valor dos materiais reciclados de um ELV não supera 2% do valor do veículo novo e como esse valor é muito baixo, não há incentivo para o desenvolvimento industrial dos processos de reciclagem. (CASTRO, D. E., 2012). Algumas metas em relação a valorização de materiais reciclados de ELV's foram estabelecidos pela Diretiva 2000/53/CE, que são elas:

Metas até 1 de janeiro de 2006	80% de reciclagem e reutilização dos ELV's, 85% de valorização total.
Metas até 1 de janeiro de 2015	85% de reciclagem e reutilização dos ELV's, 95% de valorização total

No Japão, também existe uma lei aprovada em 2005 que regulamenta a reciclagem de ELV's, nesta lei de incentivo a logística ambiental de veículos prevê uma taxa de reciclagem de ELV's de 50% do resíduo de fragmentação até 2010 e de 70% até 2015. Esta lei de incentivo a logística ambiental de ELV's define aos fabricantes a obrigatoriedade de receber, tratar e reciclar três itens dos veículos de sua linha de fabricação, aos proprietários de ELV's a obrigação de pagar uma taxa estabelecida pelo governo relativa a reciclagem dos três itens específicos estabelecidos aos fabricantes, as empresas que tem por atividade a reciclagem de veículos em fim de vida devem estar devidamente registradas no sistema de reciclagem do Japão, suas atividades devem ser aprovadas pelos órgãos públicos competentes e que todas as informações relacionadas ao fluxo de materiais no processo de logística ambiental devem ser fornecidas e controladas pelo sistema central que é controlado pelo órgão público competente.

Até os dias de hoje, este projeto tem tido bons resultados relacionados a retirada de resíduos veiculares dos aterros sanitários. O quadro a seguir mostra a redução destes resíduos de 2004 a 2009:

Quantidade de veículos dispostos ilegalmente em aterros sanitários no Japão	
ANO	QUANTIDADE DE VEÍCULOS
2004	218.000
2006	57.000
2009	15.000

Na Argentina, a reciclagem de veículos em fim de vida iniciou-se pelo setor privado, com a criação do Centro de Reciclagem de Veículos (CesviAuto) em 1995. Porém este programa não foi criado com a preocupação ambiental, e sim como auxílio no combate aos roubos e venda ilegal de peças de automóveis. Em 2003, foi criada a

lei 25.761, também conhecida como a Lei das Autopeças, que tem como objetivo gerenciar a certificação de garantia de peças usadas, esta regulamentação equilibrou o mercado de autopeças e determinou a reutilização de peças usadas.

No México, o programa de renovação de frota, chamado de Programa de *Chatarrización*, priorizou a retirada de VFV de circulação. O programa funciona com a adoção do sistema de descontos, que podem chegar a 12.800 dólares, aos proprietários de veículos velhos que tenham o interesse de comprar um veículo novo ou seminovo (até 6 anos de idade). As metas deste programa eram de retirar até 2012, 15.100 veículos em fim de vida e seu resultado ambiental foi de uma redução de 1,1 milhão de toneladas de CO² por ano que equivale a plantação de 33 milhões de árvores.

4. A Frota Brasileira e a Situação Atual de Reciclagem de VFV'S

Nos últimos anos o Brasil teve um crescimento exponencial de sua frota de veículos, sendo a oitava maior frota veicular do mundo, em 2007 o número total de veículos foi de 25.860.558 e em 2014 com o total de 41.536.227 veículos circulando. Comparando com o ano anterior, o Brasil teve um aumento de 3,7% na frota de auto veículos. Em relação a idade de nossos veículos, temos 41% de veículos com até 5 anos de idade, 26% dos veículos com até 10 anos de idade, 15% dos veículos com até 15 anos de idade , 14% com até 20 anos de idade e 4% com mais de 20 anos. O quadro abaixo detalha estes dados:

Idade (anos)	Ano de Fabricação	Quantidade de veículos	Porcentagem do Total
1	2014	2.887.086	7%
2	2013	3.684.166	9%
3	2012	3.622.200	9%
4	2011	3.384.574	8%
5	2010	3.271.369	8%

6	2009	2.908.285	7%
7	2008	2.607.780	6%
8	2007	2.210.363	5%
9	2006	1.691.580	4%
10	2005	1.475.843	4%
11	2004	1.383.930	3%
12	2003	1.153.659	3%
13	2002	1.224.068	3%
14	2001	1.304.068	3%
15	2000	1.189.836	3%
16	1999	960.468	2%
17	1998	1.109.602	3%
18	1997	1.354.735	3%
19	1996	1.171.120	3%
20	1995	1.150.832	3%
>20	<= 1994	1.790.713	4%

Total 41.536.277

No quadro acima, percebemos que o total de veículos no Brasil é de 41.536.277 e que atualmente temos 1.150.832 veículos com 20 anos e 1.790.713 veículos acima de 20 anos, então temos cerca de 2.941.545 veículos que deveriam sair de circulação.

Em relação aos aspectos legais da logística ambiental de veículos em fim de vida no Brasil, ainda não existe uma lei que trate diretamente do assunto, o que temos são algumas resoluções do CONAMA e a Política Nacional dos Resíduos

Sólidos. Os veículos em fim de vida no Brasil tem três destinos, o primeiro é o de ao final de sua vida a comercialização de peças que podem ser reutilizadas em outros veículos, a segunda é a de terminarem seus dias em pátios oficiais que segundo os dados do Centro de Experimentação e Segurança Viária (CESVI) no Brasil temos 1,3 milhão de veículos em pátios dos departamentos estaduais de trânsito (DETRANS), desperdiçando matéria-prima e poluindo o meio ambiente e a terceira é o abandono em vias públicas, causando ao meio ambiente.

5. Os Ganhos que o Brasil Teria se Adotasse uma Política de Logística Ambiental de VFV

Quando o assunto é reciclagem de embalagens, o Brasil está no topo do ranking mundial. Segundo os dados da Associação Brasileira de Alumínio, em 2011, 98,3% das latas de alumínio produzidas no Brasil são recicladas. Quanto ao papel, 45,5% dos papéis foram reciclados em 2011 e também em 2011, foram reciclados 57,1% das garrafas PET's produzidas no Brasil. Porém, quando o assunto é reciclagem de automóvel, o Brasil está na lanterna do Ranking, segundo o SINDNESFA (Sindicato do Comércio Atacadista de Sucata Ferrosa e Não-Ferrosa) somente 1,5% dos carros que saem de circulação no Brasil são reciclados. Os motivos destes dados estão explicados no tópico anterior.

Tendo como objetivo de reciclagem os veículos que possuem mais de 20 anos no Brasil, teríamos diversos ganhos ambientais como:

Redução de emissão de gases de efeito estufa (CO, HC, SO², CHO, CO², NOX e MP) que podem causar sérias doenças ao homem como doenças respiratórias, tonturas, pneumonia, bronquite, alergias e até câncer; Melhoria na qualidade do ar; redução de acidentes de trânsito; diminuição do consumo de combustível e maior aproveitamento de matéria-prima, levando em consideração que o veículo possui cerca de 66% de aço que podem ser reciclados ou reutilizados por inúmeras vezes, 9% de plástico, sendo que, um veículo possui dois tipos de plásticos os termoplásticos e os termorrígidos, segundo Castro (2012), os termoplásticos são os principais componentes utilizados na fabricação de veículos. Estes plásticos podem substituir o metal em algumas partes do veículo e praticamente todos os diferentes tipos de

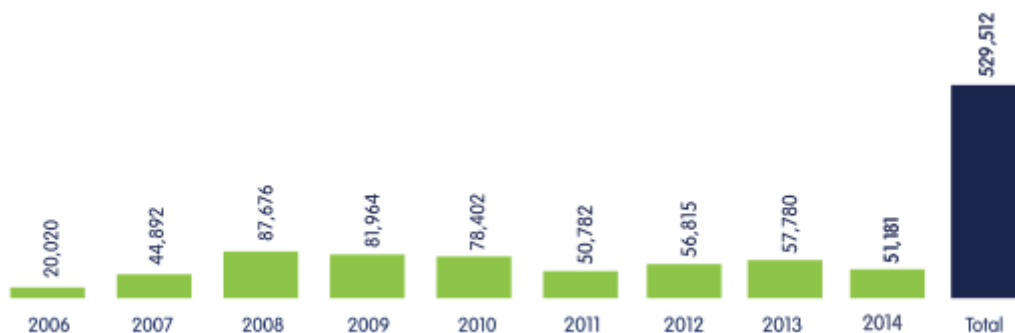
termoplásticos automotivos apresentam boa compatibilidade de reciclagem com eles mesmos e com diferentes tipos de plástico. 6% de alumínio, também podem ser reciclados indefinidamente ou reutilizados em outros veículos, 4% de borracha (pneus): tem em sua composição 47% de borracha, 22% de negro de fumo, 17% de aço, 6% de têxtil, 1% de óxido de zinco, 1% de enxofre e 6% de aditivos. Os pneus podem ser reutilizados (exemplo: em obras de construção civil), reciclados (por exemplo, em artesanatos) ou podem passar pelo processo de valorização energética [uma tonelada de pneus é equivalente a mesma quantidade de carvão de boa qualidade em termos de poder calorífico líquido, 1 pneu tem de 32 a 34 de densidade de energia por massa (MJ/kg)], 3% de vidros: Os vidros podem ser reutilizados isoladamente ou integrados em algum componente, a porta é um exemplo. Os vidros que não são reutilizados podem ser reciclados através de um processo que chega a um produto final chamado Calcin que pode ser utilizado como matéria-prima na composição de vidro, 3% de outros tipos de materiais; 2% de zinco, cobre e chumbo que também entram no mesmo processo de reciclagem do aço e alumínio, 1% de tecidos, 1% de fluídos: no processo de reciclagem de veículos, estes fluídos são obrigatoriamente retirados por serem considerados produtos tóxicos e inflamáveis. Estes fluídos podem passar por um tratamento de eliminação de impurezas e quando puros podem ser utilizados na produção de um combustível semelhante ao gásóleo que é consumido em motores diesel marítimos e podem ser utilizados também na produção de novos óleos.

6. Viabilidade de Reciclagem de Automóveis no Brasil

Pelo fato de não haver uma legislação que torne o reaproveitamento de peças de automóveis obrigatório no Brasil, somente 1,5% dos automóveis que saem de circulação passam por processo de reciclagem. Segundo MEDINA (2003) na Europa e nos Estados Unidos o índice de reciclagem de automóveis chega a 95%. Alguns outros fatores podem contribuir para o baixo índice de reciclagem de automóveis no Brasil, como a carga tributária sobre o automóvel brasileiro que chega a 30,4% e isto não ajuda na renovação de frota, outro fator é a do imposto sobre propriedade de veículo automotores (IPVA) que em sua metodologia de cálculo os modelos mais antigos são “premiados”, ou seja, quanto mais velho menor é sua taxa de imposto até que chegue a idade de 20 anos e fique isento deste imposto. Outro fator é que o Brasil não

terá grande dificuldade em iniciar uma política de reciclagem de veículos, pois, nós já conseguimos retirar os veículos em fim de vida de circulação, o problema é que estes veículos são recolocados no mercado. Funciona da seguinte forma, o usuário dá seu veículo velho como entrada em um veículo novo (em média o valor é de 12.000) e a empresa que pegou este veículo como entrada, dá uma “maquiada” neste veículo e o coloca no catálogo de vendas.

Em vista destas análises a que consideramos mais aproximada e apropriada para a nossa realidade seria o modelo de Portugal. O modelo de Portugal se aproxima a nossa realidade porque o Brasil acumula problemas semelhantes aos de Portugal antes de adotar a política de reciclagem de VFV que eram o alto número de carros abandonados em pátios oficiais e em vias públicas. O segundo ponto é que em Portugal a lei de determinou a reciclagem de veículos foi criada em 2000, ou seja, antes disso a reciclagem era feita de maneira não-regulamentada como funciona atualmente no Brasil. O fator de mais importância está ligado aos resultados obtidos em Portugal. O gráfico abaixo mostra a quantidade de veículos abatidos de 2006 a 2014:



Só em 2006, a Rede Valorcar abateu 20.020 veículos em fim de vida, podemos dizer que até 2009 este número quadruplicou e o total de veículos abatidos até 2014, foi de 529.512 veículos, ou seja, houve uma redução exponencial de emissões de gases de efeito estufa e uma grande economia de matéria-prima.

7. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi mostrar quais os benefícios o Brasil teria ao reciclar sua frota de veículos em fim de vida que atualmente chega a 1.790.713. Com os estudos realizados é possível concluir que a política de reciclagem de veículos no

Brasil é um projeto viável. Ao se analisar o modelo aplicado em Portugal foi verificado que o Brasil tem uma frota mais velha e maior. Ficando assim demonstrado o potencial para a política estudada.

A reciclagem de veículos no Brasil traria ganhos ambientais, pois reduziria parte da frota brasileira em circulação que tecnologicamente defasada emite maior quantidade de poluentes por quilometro rodado.

Concluindo também como ganho, o descarte correto do veículo que sai de circulação e não tem todas as suas peças corretamente incluídas na cadeia de logística reversa.

REFERÊNCIAS

CONAMA. **Resolução nº 16**, de 14 de setembro 1995. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/conama/legislacao/CONAMA_RES_CONS_1995_016.pdf. Acesso em: julho de 2015

CASTRO, D.E. **Reciclagem e Sustentabilidade na Indústria Automobilística**. Belo Horizonte: [s.n.], 2012.

CESVI(2009). **Reciclagem de veículos**. Disponível em: <http://www.cesvibrasil.com.br/site.aspx/revista-cesvi?revista=1&edicao=63>. Acesso em: Junho de 2015.

C.L.M.- Council Of Logistics Management. **Reuse And Recycling Reverse Logistics Opportunities**. Illinois: Council of Logistics Management, 1993.

CNT. **Seminário Internacional sobre reciclagem de veículos e renovação de frota**. Disponível em: <http://www.cntdespoluir.org.br/paginas/Informativos.aspx?inf=3> . Acessado em: junho de 2015.

FILHO, J.J. **Tratamento dos veículos em final do ciclo de Vida no Brasil: Desafios e Oportunidades**. São Paulo, 2012.

FORTES, R. G. **Identificação e avaliação dos principais aspectos relacionados á reciclagem dos plásticos mais utilizados no setor automobilístico brasileiro e o seu atendimento à regulamentação ambiental**. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Engenharia do Paraná-IEP, Curitiba, 2008.

GUARNIERI, P. **Logística Reversa: Em busca do equilíbrio econômico e ambiental**. Recife: Editora Clube de Autores, 2011.

LEITE. P.R. **Logística Reversa**: Nova Área da Logística Empresarial. São Paulo. Publicare, 2002.

OICA 2014 **Production Statistics**. Disponível em: www.oica.net. Acessado em: julho de 2015.

SINDIPEÇAS. **Relatório da Frota Circulante de 2015**. Disponível em: www.sindipecas.org.br. Acessado em: julho de 2015.

LEITE; P. R. **Logística Reversa**: Meio ambiente e competitividade. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MEDINA, H. V. de; GOMES. D.E.B. (2003). **Reciclagem de automóveis: Estratégias, Práticas e Perspectivas**. Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Tecnologia Mineral, 2003.

ROGERS, DALE S.; TTIBBEN-LEMBKE, RONALD S. **Going Backwards**: Reverse Logistics Trends and Practices. Reno: University of Nevada, 1999.

STOCK, JAMES R. **Reverse Logistics Programs- Council of Logistics Management**, Illinois, 1998.

UK DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY (2001). **Directive 2000/53/EC on End of Life Vehicles**. Disponível em: http://www.a-r-a.org/files/directive_200.pdf. Acesso em: abril de 2015.

VALORCAR - **Sociedade de Gestão de Veículos em Fim de Vida em Portugal**. (2015). Disponível em: www.valorcar.pt, Relatório anual 2014.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O periódico Inter Humanitas é uma publicação com periodicidade quadrimestral e está aberto para publicação e divulgação de artigos científicos das áreas relacionadas à educação superior.

Os artigos publicados no Inter Humanitas serão publicados na versão eletrônica (internet), online, assim como outros meios eletrônicos que surjam no futuro, sendo que pela publicação na revista os autores já aceitem estas condições.

Os autores que quiserem colaborar com o periódico em alguma seção poderão fazê-lo através de e-mail para redação, sendo que fica entendido não caracterizar a aceitação automática do texto, sendo do aceite comunicado ao autor.

O comitê editorial poderá desenvolver, sugerir trocas ou retorno de acordo com as circunstâncias e realizar modificações nos textos recebidos; nesse último caso não se alterará o conteúdo científico, limitando-se unicamente ao estilo literário.

I. Editorial

Trabalhos escritos por sugestão do Comitê Científico, ou por um de seus membros.

Extensão: não devem ultrapassar três páginas formato A4 em corpo (tamanho) Arial 12 com todas as formatações de texto, tais como negrito, itálico, sobrescrito, etc. As referências não devem conter mais do que 10 autores.

II. Artigos Originais

São trabalhos resultantes de pesquisa científica apresentando dados originais e descobertas com relação a aspectos experimentais ou observacionais, e inclui análise descritiva e/ou inferências de dados próprios. Sua estrutura é a convencional que traz os seguintes itens: introdução, material e métodos, resultados, discussão e conclusão.

Texto: recomendamos que não seja superior a 15 páginas, formato A4, fonte Arial12, com todas as formatações de texto.

Tabelas: considerar no máximo seis tabelas, no formato Excel/Word.

Figuras: Considerar no máximo oito figuras, digitalizadas (formato .tif ou .gif) ou que possam ser editados em Power Point, Excel, etc.

Referências: é aconselhável no máximo 50 referências.

Os critérios valorativos para aceitação dos trabalhos são: rigor metodológico, novidade, originalidade, concisão da exposição, assim como a qualidade literária do texto.

III. Revisão

São os trabalhos que versam sobre alguma das áreas relacionadas à educação superior, que têm por objeto resumir, analisar, avaliar ou sintetizar trabalhos de investigação já publicados em revistas científicas. Quanto aos limites do trabalho, aconselha-se o mesmo dos artigos originais.

IV. Atualização ou Divulgação

São trabalhos que relatam informações geralmente atuais sobre tema de interesse de profissionais os vários segmentos da educação superior (Administração, Direito, Educação, Contabilidade, Teologia, etc.) e que têm características distintas de um artigo de revisão.

V. Relato ou Estudo de caso

São artigos de dados descritivos de um ou mais casos explorando um método ou problema através de exemplos. Apresenta as características do sujeito estudado ou situação estudada, evidenciando suas peculiaridades e possibilidades de extrapolação.

VI. Comunicação Breve

Esta seção permite a publicação de artigos curtos com maior rapidez. Isto facilita que os autores apresentem observações, resultados iniciais de estudos em curso, e inclusive realizar comentários a trabalhos já editados na revista, com condições de argumentação mais extensa na seção de cartas do leitor.

Texto: recomendamos que não seja superior a 3 páginas, formato A4, fonte Arial 12, com todas as formatações de texto.

Tabelas: considerar no máximo 4 tabelas, no formato Excel/Word.

Figuras: Considerar no máximo 4 figuras, digitalizadas (formato .tif ou .gif) ou que possam ser editados em Power Point, Excel, etc.

Referências: é aconselhável no máximo 15 referências.

VII. Resumos

Nesta seção serão publicados resumos de trabalhos e artigos inéditos ou já publicados de outras revistas, ao cargo do Comitê Científico, inclusive traduções de trabalhos de outros idiomas.

VIII. Correspondência

Seção onde são publicadas correspondências recebidas, sem que haja relação com artigos publicados, porém relacionados à linha editorial do periódico. Caso estejam

relacionados a artigos anteriormente publicados, será enviada ao autor a comunicação recebida.

PREPARAÇÃO DO ORIGINAL

1. Normas Gerais

O artigo deverá conter no mínimo 7 e no máximo 15 páginas, incluindo as referências, imagens, gráficos, etc.

2. FORMATAÇÃO

2.1. Configuração da página

O formato do papel a ser utilizado é A4 (210x297 mm), com as seguintes margens: superior 3cm, esquerda 2,5cm, inferior e direita 2cm. O artigo deverá ser escrito em fonte Arial tamanho 12.

2.2. Título

O título do artigo deve ser centralizado, fonte 14, negrito, com a primeira letra maiúscula e as demais letras minúsculas. Espaçamentos – antes e depois: 0pt; entrelinhas: simples.

2.3. Autor(es)

O(s) nome(s) do(s) autor(es) deve(m) ter: justificado à direita, fonte 12, espaçamento simples; nome da Instituição, País e E-mail: fonte 12, espaçamento simples.

2.4. SEÇÕES

Os títulos e o corpo de texto das seções devem ter recuos zero à esquerda e à direita, alinhamento justificado. Os títulos das seções devem ser em fonte 11, negrito, com todas as letras maiúsculas.

Espaçamentos – antes: 18pts; depois: 6pts; entrelinhas: simples. O corpo de texto das seções deve ser escrito em fonte 12, normal. Os espaçamentos são – antes: 6pts, depois: 0pts; entre linhas: simples.

2.4.1. Subseções

Os títulos das subseções devem ser em fonte 11, primeira letra maiúscula e demais letras minúsculas. Os espaçamentos são – antes: 12pts, depois: 6pts; entrelinhas: simples. O corpo de texto das subseções deve ser em fonte 11, normal. Os espaçamentos são – antes: 6pts, depois: 0pts; entre linhas: simples.

2.5. Figuras e tabelas

Figuras e tabelas devem ser centradas na página, legendadas segundo a recomendação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As legendas devem ser em fonte 10 e localizadas abaixo da figura. Título e número da tabela deverão estar localizados acima e a legenda abaixo da mesma. Espaçamentos entre o corpo do texto, legenda se figuras ou tabelas: 6pts.

TABELA 1 - MATERIAIS

ITEM	NECESSÁRIO
Livros	1
Revistas	3
Blocos de Anotações	1

Exclusão social. Fonte: IBGE (2000).

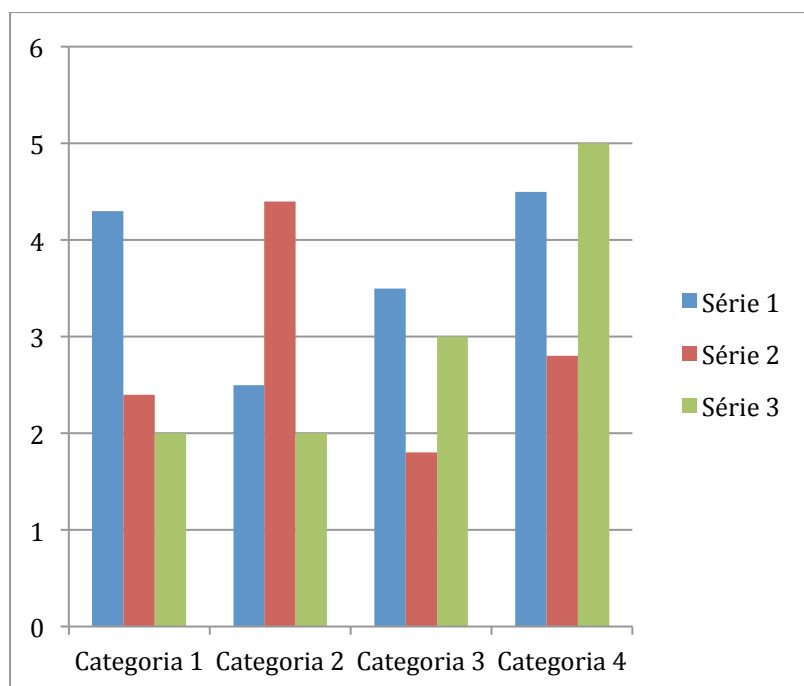


FIGURA 1 – Exclusão social. Fonte: Revista como Mudar (1985).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos a serem submetidos ao Inter Humanitas não devem ter sido publicados em outras revistas ou outros meios de divulgação. O formato do arquivo deverá ser docx – sem nenhum tipo de segurança - com no máximo 15 páginas. Todo artigo será submetido ao Comitê Editorial. As referências devem seguir a ABNT, fonte 12 para as referências, e formatação igual ao do corpo do texto.