

*Noventa e dois anos de compromissos
sempre renovados com a Educação.*



**REVISTA
MONTAGEM
Ano 17 / N.17 – 2015**

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Ms. Denis Marcelo Lacerda dos Santos

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Prof^a Ms. Patrícia Andrade Silva

COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof^a. Ms. Flávia Correa Meziara

COORDENADORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof^a. Ms. Flávia Correa Meziara

COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO

Prof^a. Dra. Lidia Teresa de Abreu Pires

COORDENADORIA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Prof. Ms. Adriano Litcanov

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA**DIRETOR SUPERINTENDENTE**

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Prof. Ms. Paulo Alencar Lapini

DIRETOR FINANCEIRO

Prof. Ms. José Jorge Abdulmassih Vessi

EDITORA

Dra Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Anderson Salvador Romanello
 Fernando Antonio de Mello
 José Carlos Martins de Nóbrega
 Lúcia Ferreira da Rosa Sobreira
 Maria de Fátima S. C. G. de Mattos
 Tárzia Regina da Silveira Dias

CONSELHO EDITORIAL

André Luis Avezum
 Cláudio Pereira Bidurin
 Darcelet Terezinha Malerbo Souza
 Fernando Antônio de Mello
 Leda Maria Braga Jorge Ferraz
 Paulo Alencar Lapini

CONSELHO CONSULTIVO

Anel Pérez - Universidade Autonoma Del Mexico
 Cristiano Ferronato- Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA-UNAVIDA-PB
 Eliane Terezinha Peres – UFPel – Universidade Federal de Pelotas – RS
 Elizete da Silva – UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana- BA
 Ernesto Candeias Martins – Universidade Castelo Branco – Portugal
 Fernando Antonio Freitas Senna - Centro Universitário de Vila Velha – ES
 Flávia Silveira - Faculdade SENAC - Brasília- DF
 José Rubens Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP – MG
 Marco Antonio Silveira – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP-MG
 Maria Elena Pinheiro Maia – Faculdade de Itápolis - FACITA - Itápolis – SP
 Maria Helena Câmara Bastos - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul - PUC
 – RS
 Maria Teresa Santos Cunha- Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC –
 SC
 Rafael De Tilio – Universidade Federal do Triangulo Mineiro – UFTM - MG
 Regina Helena Lima Caldana – Universidade de São Paulo - USP – SP
 Renato Leite Marcondes – Universidade de São Paulo - USP – SP

Wenceslau Gonçalves Neto –Universidade Federal de Uberlândia - UFU – MG
Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza - CRB
8/7006

Montagem / Centro Universitário Moura Lacerda. – v.17, n.17 (2015)
Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2015.

Anual

ISSN 0104-4826

1. Conhecimentos gerais – Periódicos. I. Centro Universitário Moura Lacerda.

CDD – 000

PUBLICAÇÃO ANUAL / ANNUAL PUBLICATION

Solicita-se Permuta/Exchange Desired

INDEXAÇÃO

Revista indexada em Bases de Dados de abrangência Nacional e Internacional:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira INEP/ Ministério da Educação). Abrangência nacional, acesso: <http://inep.gov.br/pesquisa,bbe>;

Revista indexada em GeoDados; site: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br/>
Abrangência nacional, acesso: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>.

CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas (Universidad Nacional Autónoma de México). Abrangência internacional, acesso: www.dgb.unam.mx/clase

LATINDEX – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Directorio, catálogo e índice. Acesso: www.latindex.unam.mx

Capa: Encantos da Primavera.

Autoria: Glaciara de Faria Barreto Rodrigues

Direção de Arte: José Luís Dresler

Publicitário – Centro Universitário Moura Lacerda

Orientação: Fernando Antônio de Mello. Núcleo de Publicidade e Propaganda

REVISÃO DE INGLÊS

Suhê Delmar Castro Freitas

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Lidiane Larissa Fresque Martins

ENDEREÇO/ADRESS

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos
Ribeirão Preto - SP - Brasil - CEP 14.085-420
Tel.: (16) 2101 1010

SETOR DE PUBLICAÇÕES

Tel.: (16) 2101 1086
E-mail: publicacao@mouralacerda.edu.br

REVISTA DISPONÍVEL NO FORMATO ELETRÔNICO

Home page: www.mouralacerda.edu.br
Link: Publicações

Os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam a opinião da Instituição Universitária Moura Lacerda

SUMÁRIO/CONTENTS

Editorial.....

ARTIGOS/ARTICLES

Arquitetura terapêutica: casa abrigo para mulheres vitimizadas.

Regiane Ap. do Bem BERZUINO

André Luiz AVEZUM

Eficácia do processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras pela ótica dos clientes: um survey com brasileiros residentes no Japão.

Murilo CARNEIRO

Simone Vasconcelos Ribeiro GALINA

Elvis MARK

A contribuição das teorias da administração na coordenação pedagógica do ensino a distância.

Lidiane Larissa Fresque MARTINS

As instituições de ensino no contexto da historiografia da Educação Brasileira.

Renato Pinheiro da COSTA

Paulo Sérgio de Almeida CORRÊA

Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID no 2.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas

Ernesto Candeias MARTINS

Cláudia A. Gouveia Assis Marques

O golpe de 64 e a posição da igreja – o controverso problema da reorientação social.

Paulo Cesar CEDRAN

Chelsea Maria de Campos MARTINS

Livros e leitura escolares: imagens da retórica

Maria Aparecida Junqueira Veiga GAETA

A evolução dos direitos fundamentais: das gerações para dimensões, à luz do princípio da proibição do retrocesso

Augusto Martinez PEREZ FILHO

Carolina Paulino PENNA

A oficina de pais e filhos: um programa educacional e interdisciplinar no âmbito do poder jurídico.

Janaina CORREA
Tais Del Monte BUZATO

A publicidade obscura identificando a publicidade enganosa e abusiva.
Mauro Djalma Longo JÚNIOR
Thaís Del Monte BUZATO

Os blogs de beleza e a influência no comportamento de consumo: uma análise sobre o blog
“Camila Coelho”.

Jessica Emanuelle PANTONI
Carmen Silvia Porto Brunialti JUSTO

Editorial

Este é o décimo sétimo ano de publicação da Revista Montagem. Trata-se de uma tarefa árdua, cheia de desafios. É com esse espírito, vencer desafios, que chegamos ao número 17. Seu nome de batismo: Montagem, resume muito bem seu principal objetivo, que é apresentar artigos de diversas áreas de pesquisa, englobadas nas diversas ciências que são ensinadas no Centro Universitário Moura Lacerda, “maternidade” onde nasceu.

Os textos que compõem esta revista possuem uma variedade muito ampla de temas, tornando-a extremamente eclética e interessante sob a ótica da produção científica. O **primeiro artigo**, “Arquitetura terapêutica: casa abrigo para mulheres vitimizadas”, é resultado de uma abordagem aos modelos institucionais de abrigamento público, num recorte especial para os que prestam atendimento às mulheres vítimas de violência, mais especificamente as Casas Abrigo para mulheres vitimizadas.

O processo de internacionalização de empresas é abordado no **segundo artigo**, ao analisar a eficácia do processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras pela ótica dos clientes, por meio de um *survey* realizado com brasileiros que, atualmente, residem no Japão.

Atualmente, a procura pelo ensino a distância (EAD) tem crescido de maneira significativa. Portanto, o **terceiro artigo** aborda um tema muito pertinente, pois analisa a utilização de mecanismos da teoria da administração, desenvolvidos por Taylor e Fayol, para que os cursos de EAD sejam mais eficientes e os professores, por meio do planejamento, consigam desempenhar suas respectivas funções da melhor maneira possível.

“As instituições de ensino no contexto da historiografia da educação brasileira” é o título do **quarto artigo**, que propõe uma reflexão a respeito da organização e da importância das instituições de ensino primárias no Brasil durante o período do governo republicano, identificando sua relevância para a organização da sociedade e formação do cidadão. Utilizando fontes históricas de autores que discutem essa temática, o estudo apresenta subsídios que podem elucidar as diferentes etapas desse processo de organização.

Quais os efeitos pedagógicos do conto, da leitura e da imagem na aquisição de competências básicas de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)? Este é o problema de pesquisa levantado e analisado no **quinto artigo**: “Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID no 2.º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas”.

O **sexto artigo** aborda como o Golpe Militar de 1964, ocorrido no Brasil, trouxe à baila a discussão sobre a posição da Igreja Católica no país, diante do fenômeno identificado como o controverso problema da reorientação social no processo de organização dos agentes políticos e seu papel diante da instituição religiosa, opondo a visão de generalização do domínio eclesial à visão de ampliação das forças populares via instituição eclesial.

“Livros e leituras escolares: imagens da retórica” é o título do **sétimo artigo**, que visou estabelecer uma reflexão sobre a produção de sentidos veiculados em manuais de leituras escolares oferecidos a crianças que frequentavam, no início do século XX, as primeiras séries em escolas paulistas. O estudo desenvolvido destaca o lugar da retórica no campo da escrita e da representação imagética, indiciando as potencialidades desses dois elementos discursivos, capazes de gerar efeitos persuasivos sobre os repertórios de leituras.

A quebra das relações familiares, proveniente da separação do casal, gera sofrimentos emocionais aos filhos. Diante dessa realidade, o Judiciário brasileiro vem buscando meios alternativos de solução para tal problema. O **oitavo artigo** apresenta a Oficina de Pais e Filhos como um instrumento que está despontando para pacificar as relações e para auxiliar os pais a resguardar seus filhos dos possíveis efeitos prejudiciais da separação, minimizando traumas advindos das mudanças das relações da família.

O **nono artigo** aborda o desenvolvimento histórico dos direitos fundamentais, no intuito de promover um estudo sistematizado acerca da problemática relacionada à diferenciação terminológica: dimensão e geração, avaliando tal aspecto à luz do princípio da proibição do retrocesso. O estudo levanta a necessidade de se refletir sobre o alcance do princípio da dignidade da pessoa humana, bem como apontar eventuais dificuldades experimentadas para a efetivação dos direitos fundamentais, no plano concreto.

Nos últimos tempos, podemos constatar, em nosso próprio cotidiano, a ascensão de um problema que prejudica muito os consumidores: a publicidade ilícita. Obviamente, os produtos devem ser oferecidos ao público de modo verdadeiro e respeitoso. Diante dessa realidade, torna-se muito importante educar os consumidores sobre seus direitos. Este é o tema abordado no **décimo artigo**, a identificação e definição do que são publicidades enganosa e abusiva.

O crescimento do mercado de cosméticos reflete-se nas novas formas de comunicação das empresas desse setor. Os meios de comunicação, por sua vez, também estão sendo transformados e renovados. Levando em conta a influência das novas tecnologias e tendências no mercado de cosméticos, o objetivo do **décimo primeiro artigo** é analisar a presença das

redes sociais na comunicação das marcas no ambiente virtual e, mais especificamente, na plataforma dos blogs.

Para mim, que me formei, fiz especialização e mestrado no Centro Universitário Moura Lacerda, onde sou professor há vinte anos, é muito gratificante ter acompanhado o surgimento e a consolidação da Revista Montagem, que já está quase atingindo sua maioria, dezoito anos. Parabéns a todos os envolvidos que contribuíram para transformar este sonho em realidade. Que venham os novos desafios!

Boa leitura!

Prof. Ms. Murilo Carneiro

ARQUITETURA

ARQUITETURA TERAPÊUTICA: CASA ABRIGO PARA MULHERES VITIMIZADAS

Regiane Aparecida. do Bem BERZUINO*
André Luiz AVEZUM**

Resumo

Este artigo é resultado de uma abordagem aos modelos institucionais de abrigo público, num recorte especial para os que prestam atendimento às mulheres vítimas de violência, mais especificamente as Casas Abrigo para mulheres vitimizadas. Trata-se de uma proposta que vem discutir a interpretação dada pelas instituições públicas de abrigo às diretrizes do Termo de Referência da Secretaria de Políticas para Mulher, que as apresentam especificamente como locais seguros, onde indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados são alojados temporariamente e recebem atendimentos multidisciplinares que visam sanar sua crise imediata. Entendendo que todo processo de reabilitação, especialmente os que se referem às mulheres vítimas de violência doméstica, requer medidas que vão além da urgência da causa, que sejam eficazes na crise, mas também profiláticas, a fim de evitar a revitimização. O estudo apresenta a arquitetura como peça chave no processo de reabilitação e capacitação de suas usuárias, de maneira que a relação entre indivíduo e edificação resulte definitivamente na recuperação da autoestima, na mudança de comportamento e no empoderamento dessas mulheres. Para tanto, a pesquisa buscou responder questões sobre quanto a interpretação psicológica da arquitetura e a percepção emocional do espaço físico podem contribuir no processo de capacitação das usuárias de uma Casa Abrigo.

Palavras-chave: *Casa Abrigo; Violência Doméstica; Mulheres Vitimizadas; Arquitetura Terapêutica; Qualidade Espacial.*

THERAPEUTIC ARCHITECTURE : HOUSE SHELTER FOR WOMEN VICTIMIZED

Abstract

This article is the result approach to the institutional models of public shelter, a special cut for providing assistance to women victims of violence, specifically the Houses shelter for victimized women. It is a proposal that comes discuss the interpretation given by public institutions sheltering the Terms of Reference of the guidelines of the Secretariat on Policies for Women, which have the specifically as safe places where people with broken or weakened family ties are housed temporarily They receive multidisciplinary care aimed at remedying the immediate crisis. Understanding the entire process of rehabilitation, especially those relating to women victims of domestic violence, it requires measures that go beyond the urgency of the issue, which are effective in crisis, but also preventive in order to avoid revictimization. This study presents the architecture as a key piece in the process of rehabilitation and training of its users, so that the relationship between the individual and building definitely result in the recovery of self-esteem, behavior change and the empowerment of these women. For this research sought to answer questions on how the

* Arquiteta e Urbanista, graduada pelo Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP – (2015). E-mail: regiane_bem@hotmail.com

** Mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo - FAUUSP (2007). Coordenador e docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Moura Lacerda e orientador da pesquisa. E-mail: andreavezum@terra.com.br

psychological interpretation of the architecture and the emotional perception of the physical space, can contribute to the process of empowerment of users of a Shelter.

KEYWORDS: *Shelter; Domestic Violence; Women Victimized; Therapeutic Architecture; Space Quality.*

Introdução

A escolha do tema surgiu da observação de quão relevante e complexo é o problema da violência doméstica contra a mulher na sociedade, suas causas e consequências, as políticas públicas disponíveis para o enfrentamento a essa violência e como um projeto arquitetônico adequado é capaz de contribuir para minorar essa ferida social. A fim de fundamentar seu propósito, a pesquisa se embasou nos conceitos expostos em suas referências bibliográficas e projetuais, dados estatísticos e documentos das Políticas Públicas de Defesa da Mulher, além de levantamentos e entrevistas com profissionais relacionados ao tema, viabilizando, assim, a proposta de premissas projetuais de maneira a oferecer melhores parâmetros para a concepção de espaços mais adequados e com a qualidade capaz de promover o restauro físico e emocional da mulher vitimizada, estimulando sua capacidade de enfrentamento à violência.

Segundo o artigo *Violência, Saúde e Direitos Humanos, Reconhecimento dos Direitos das Mulheres como Direitos Humanos, do CFSS (1994)*, por muito tempo a superioridade masculina foi vista como incontestável e conferindo ao homem o direito de dominar, controlar e disciplinar a mulher, sob o uso da força física, psicológica ou intelectual, configurando-se a violência contra a mulher fenômeno social de violação de direitos humanos, que reflete as desigualdades e injustiças que permeiam as relações entre homem e mulher.

Em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* tornou possível considerar a igualdade de gêneros, e abriu campo para a promoção de discussões pertinentes a essas relações; assim, tratados e políticas em defesa da mulher foram sendo desenvolvidas. No Brasil, segundo o Portal Brasil (2012), o movimento feminista começa a tomar forma no início do século XIX, com as primeiras reivindicações por direitos democráticos, como voto, saúde, educação e trabalho; em seguida, na década de 1960, as lutas foram pela liberação sexual. Mas foi a partir da década de 1970 que os movimentos feministas obtiveram suas maiores conquistas, em especial as que buscavam autonomia e a não violência contra a mulher, como o divórcio. Em 1985, foi criado o Conselho Nacional Dos Direitos da Mulher (CNDM), subordinado ao Ministério da Justiça, que fazia a conexão entre as mulheres e o poder público; em 2002, o CNDM se vincula à Presidência da República com *status* ministerial, tornando-se a Secretaria de Políticas para Mulheres, que passa a coordenar e

disciplinar todos os instrumentos e ações referentes aos assuntos tocantes à mulher e seus direitos, sobretudo os de caráter protetivo e de segurança das mesmas, como as Casas Abrigo.

Em 2006, resultando uma luta histórica dos movimentos feministas e de mulheres por uma legislação contra a impunidade no cenário nacional de violência doméstica e familiar contra a mulher, foi criada a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) que, segundo a SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (2012), é reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres.

A violência doméstica e suas consequências, de acordo com a Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, se caracterizam como um abuso físico ou psicológico, por meio de ações ou omissões promovidas por um membro do núcleo familiar, com o intuito de manter seu poder e domínio, sendo que a mulher é a principal vítima da maioria desses crimes. Essa modalidade de violência produz consequências no desenvolvimento psicossocial da mulher, comprometendo o pleno exercício de sua cidadania e relações sociais; danos, lesões, traumas e mortes causados pela violência doméstica acarretam altos custos emocionais, sociais e com aparatos de segurança pública, causando prejuízos econômicos incalculáveis, empobrecendo as mulheres, suas famílias, sua comunidade e seu país.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2012), o tipo mais comum de violência contra mulheres, no mundo, é a cometida pelos parceiros íntimos, 30% no total; e esse tipo de violência se torna um grave problema de saúde pública por provocar, além das lesões imediatas, depressão e transtornos mentais, mazelas que se refletem no âmbito familiar, atingindo fortemente indivíduos ainda mais vulneráveis, os filhos. Entre 84 países, o Brasil, com sua taxa de 4,4% de feminicídios, está em 7º lugar dentre os mais violentos do mundo, e esses altos índices são indicadores de elevados níveis de tolerância à violência contra a mulher, e essa tolerância se revela através de diversos mecanismos, dentre eles a culpabilização da vítima como justificativa para a violência, que contribui muito com a não denúncia e a permanência na situação de risco.

Estudo preliminar do IPEA estima que, entre 2009 e 2011, o Brasil registrou 16,9 mil feminicídios, ou seja, “mortes de mulheres por conflito de gênero”, especialmente em casos de agressão perpetrada por parceiros íntimos; mais especificamente, 38% das mulheres vítimas de homicídios, no país, foram assassinadas por seus parceiros. Esse número indica uma taxa de 5,8 casos para cada grupo de 100 mil mulheres, sendo que a OMS considera uma situação tranquila quando os homicídios não ultrapassam a casa dos cinco por 100 mil habitantes. Além de todos os traumas físicos, deve-se considerar também os psicológicos a

que a vítima está sujeita e a relevante taxa de suicídios que os mesmos favorecem, sendo que a estimativa nessa população chega a 4,5%.

Os aspectos culturais, os graves problemas socioeconômicos vividos por grande parte da população, a dependência econômica e muitas vezes psicológica por parte de uma significativa parcela de mulheres as predispõem ao abuso e as práticas violentas imputadas por seus parceiros. Uma pesquisa do Instituto Avon (2013) revelou os principais motivos pelos quais as mulheres não abandonam seus agressores; 25% das mulheres responderam que a falta de dinheiro para viver sem o companheiro é o principal motivo. Em segundo lugar vem a preocupação com a criação dos filhos e, em terceiro, o mais grave, o medo de serem mortas por seus companheiros.

Segundo estatísticas da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, os números da violência contra a mulher são assustadores. No último semestre de 2014 o estado registrou 70 homicídios dolosos (com intenção de matar), sendo 33 somente no interior, 155 tentativas de assassinato, 26.480 casos de lesão corporal e 29.636 casos de ameaça, dentre outros graves abusos.

Os índices de violência contra a mulher, cada vez mais elevados, vêm revelando a necessidade de uma atenção voltada não só para o trauma vivenciado por elas, mas, principalmente, para seu empoderamento, recolocando-a como agente social e não mais como simples expectadora de uma sociedade que sempre se guiou através de um sistema patriarcal. A melhor solução deve ser sempre a integridade física e psicológica de todos os envolvidos; algumas vezes, para tanto, é necessário a mulher abandonar a relação, e ela certamente deverá tomar essa atitude amparada por políticas e instrumentos desenvolvidos para sua defesa, com o propósito de proteger e proporcionar a reconstrução de sua vida.

No país, há mais de três décadas vêm se desenvolvendo proposições de políticas para o combate à violência contra as mulheres, e muitas foram às conquistas alcançadas, dentre elas as Casas Abrigo, que se destacam pela propriedade a elas conferida, de favorecer a ruptura com a situação de violência e risco, criando condições para que suas usuárias retomem suas vidas autônoma e emocionalmente; por essa razão, esse equipamento social foi tomado como tema para este trabalho.

A relevância do tema se justifica no conjunto de vulnerabilidades que essa violência constitui, sob o ponto de vista da saúde pública e na predisposição das relações sociais à violência, pois a tensão nas relações familiares se reflete no comportamento social e, principalmente, nos gastos públicos com as diversas intervenções necessárias, especialmente

as que tratam as reincidências de um tipo de “violência anunciada” e previsível que não é erradicada.

Definição de Casa Abrigo

A Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres define as Casas Abrigo como locais de Abrigamento seguro para mulheres em situação de risco iminente. Trata-se de um serviço temporário de caráter sigiloso, onde as usuárias podem permanecer por um período determinado e deverão reunir as condições necessárias para a retomada de suas vidas.

É um serviço que atende exclusivamente mulheres em situação de violência doméstica, e seu atendimento é pautado no questionamento das relações desiguais de gênero, que legitimam esse tipo de violência. É um serviço de proteção social especial de alta complexidade denominado “Serviço de acolhimento institucional para mulheres em situação de violência” (Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social, nº 109, de 11/ 11/ 2009).

De acordo com o Projeto Violência, Saúde e Direitos Humanos, do Coletivo feminista (1994), a primeira casa de abrigo (COMVIDA) foi implantada em São Paulo, em 1986, vinculada à Secretaria de Segurança Pública, com algum suporte da Secretaria de Promoção Social, numa reação dos movimentos feministas ao atendimento limitado dos organismos sociais de defesa das mulheres em situação de risco.

Em 2007, a Secretaria de Políticas para Mulheres criou um documento que regulamentou essas casas de Abrigamento, o Termo de Referência, onde estão dispostas diretrizes que orientam os projetos de atendimento à mulher em situação de risco, como os Centros de Referência e as Casas Abrigo, visando ao atendimento, ao acompanhamento psicossocial e jurídico de orientação e informação às mulheres em situação de violência.

O objetivo de uma Casa Abrigo é garantir a integridade física e psicológica da mulher em risco de vida e de seus filhos, favorecendo sua condição de cidadã, resgatando e fortalecendo sua autoestima, promovendo a inserção profissional com atividades internas de capacitação, possibilitando que se tornem protagonistas de seus direitos. Dentre outros objetivos específicos que o Termo de Referência atribui às Casas Abrigo, vale destacar o de proporcionar um ambiente e atividades propícias para que as mulheres possam exercer sua autonomia e recuperar sua autoestima.

O Termo possui, também, alguns pressupostos de fundamental significado para este trabalho, como o fato de que não basta apenas proporcionar meios de sobrevivência para que ocorra o rompimento com a violência, mas também que o fortalecimento de seu reconhecimento como cidadã é base de sua autonomia. Além disso, a metodologia geral que propiciará à Casa Abrigo alcançar os objetivos que se propõe contempla a interdisciplinaridade, a capacitação da equipe envolvida no programa, a abordagem crítica em questões de gênero, a promoção de oficinas onde as mulheres possam trabalhar coletivamente a situação de violência vivida e reconstruir sua autoestima, a promoção de gestão participativa e tomada de decisões coletivas na organização dos serviços, a constituição de redes e parcerias, como Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher, Conselhos de Direitos da Mulher, Centros de Atendimento à Mulher e, dentre outros, o sigilo e a segurança.

As premissas para o desenvolvimento de projetos arquitetônicos de novas Casa Abrigo, propostas por esta pesquisa, têm como principal objetivo a criação de um local que vá além do acolhimento, que seja um espaço cuja arquitetura tenha uma relação terapêutica com suas usuárias, gerando um ambiente prospectivo, propulsor da mudança de hábitos e conceitos, que reconduzirá essas mulheres, dignamente, à retomada de seu lugar em seu círculo social, com mais segurança e autoestima, capaz de findar o mal da violência, beneficiando a si mesmas, seus familiares, e, também, a sociedade de maneira geral.

Arquitetura terapêutica

De acordo com Zevi (1984, 185), a arquitetura tem como finalidade a criação de espaços, e espaços são vazios delimitados, limites propostos na elaboração de um projeto; portanto, o projeto deve ser cuidadosamente elaborado quanto às reações que suas formas e espaços pretendem despertar em seu público alvo, e suas consequências sobre eles.

Os espaços arquitetônicos são capazes de atender não apenas a funções utilitárias, e devem ser compreendidos em sua totalidade para que efetivamente possam contribuir e influenciar as atividades neles realizadas. “O espaço age sobre nós e pode dominar o nosso espírito; uma grande parte do prazer que recebemos da arquitetura, prazer que parece não podermos perceber ou não nos damos o trabalho de notar – surge, na realidade, do espaço.” (ZEVI, 1984, p.185 apud SCOTT, 1939).

A análise de dois projetos de atendimento público, onde se aplicam a qualidade terapêutica da arquitetura no atendimento de seus usuários, foram imprescindíveis por abordarem a temática levantada de forma evidente e clara, enriquecendo, assim, a elaboração do presente trabalho. Tais análises e leituras projetuais foram feitas com o objetivo de entender

as características espaciais de projetos que se aproximam da temática escolhida, o que significa uma justificativa para a aplicação da metodologia adotada. Tratam-se de:

- Hospital Infantil Nemours, projetado em 2012 por Stanley Beaman & Sears. Arquitetos Associados: Perkins e Will. Localizado em Orlando, Flórida, EUA, situado em Lake Nona Medical City.

Segundo os autores, o nome “Nemours” tem suas origens na palavra celta “nemora”, um santuário de árvores habitado pelo deus das nascentes curativas. Para a arquitetura, o nome sugere que o lugar seja tão poderoso quanto seu nome, criando espaços capazes de transformar a difícil e assustadora experiência vivenciada pelas crianças na busca da recuperação. O hospital é uma prova do termo “ambiente de cura”, evocando uma qualidade de afirmação da vida para tranquilizar os pais e encantar as crianças. O Hospital Infantil Nemours acolhe a criança para seu tratamento contínuo da infância até a vida adulta, desde doenças crônicas, diagnósticos médicos a doenças fatais; por isso, o hospital é destinado a tranquilizar e inspirar, encorajar e divertir.

- Centro de Saúde para Pacientes com Câncer, Copenhague - Dinamarca, projetado em 2011 por Nord Architects.

Segundo seus autores, o edifício pretende ser lugar aonde você vem para ficar melhor, obter conhecimento e se divertir. O objetivo do projeto era criar um hospital que tivesse o aspecto de uma casa; o edifício deveria ser icônico e criar a consciência do câncer sem estigmatizar os pacientes. De acordo com o arquiteto, pesquisas comprovam que a arquitetura pode ter um efeito positivo na recuperação de pacientes. No Centro de Saúde para Pacientes com Câncer, considera-se que a escala humana e uma atmosfera acolhedora podem auxiliar as pessoas a melhorarem, e que para se obterem melhores resultados nos hospitais, é preciso desinstitucionalizar e criar um centro de saúde acolhedor.

A compatibilização das análises desses dois projetos com as características arquitetônicas, consideradas terapêuticas pelos autores consultados, embasaram a formulação das premissas projetuais da pesquisa, como:

A influência do espaço físico no indivíduo

O edifício deve despertar no indivíduo uma identificação, promovendo a sensação de pertencimento àquele espaço; assim, a arquitetura passa a ser um agente gerador de reações humanas predeterminadas. “... a teoria de Einfühlung, segundo a qual a emoção artística consiste na identificação do espectador com as formas, [...] nós vibramos em simpatia simbólica com elas, porque suscitam reações em nosso corpo e espírito” (ZEVI, 1984, p.161).

Segundo ZEVI (1984, p. 186 apud SCOTT, 1939), espaços arquitetônicos suscitam determinadas sensações e comportamentos; instintivamente, o indivíduo se projeta no espaço onde se encontra e reage a ele, como, por exemplo, quando adentramos um lugar onde a perspectiva é ressaltada por uma fileira de colunas. Somos inconscientemente induzidos a fazer esse percurso ainda que não o façamos fisicamente; mesmo parados, nossa vista o percorre e o fazemos imaginariamente, ou seja, o espaço sugere ações e reações a ele, como na criação de espaços religiosos, em especial as imensas catedrais góticas, cujo pé-direito altíssimo contribuía para imposição de respeito e impotência diante do poder da divindade.

O projeto deve, então, estabelecer relações de identidade entre todos os efeitos psicológicos pretendidos e valores formais estabelecidos. Sua arquitetura deverá ser compreendida através de interpretações espaciais em que todos seus elementos irão compor um conjunto de sensações que atinjam todos os sentidos humanos e suas funções vitais, e, através dessa interação, o indivíduo experimente a arquitetura como meio material que propicia a afetividade, sendo capaz de associá-lo ao ambiente proposto.

Percepção, Cognição e Avaliação

A compreensão do espaço arquitetônico deve ser feita por vias subjetivas. A percepção do ambiente se inicia através da captação sensorial de seus elementos; em seguida, através da cognição, ocorre a estruturação dessas percepções físicas, e, então, é feita uma avaliação fundamentada em preferências pessoais. Segundo CASTELNOU (2003, p.148), a relação percepção, cognição e avaliação faz com que o indivíduo conheça o ambiente em que se encontra e se reconheça nele, ou não.

O ambiente promove uma simbiose inconsciente entre indivíduo e arquitetura. Segundo CASTELNOU (2003, p.148), “... afeta o comportamento humano, podendo provocar monotonia, fadiga, dor de cabeça, irritabilidade e até hostilidade, assim como favorecer a sensação de ânimo, vivacidade, alegria e relaxamento. Todos os sentidos participam da compreensão espacial”.

Conclui-se, portanto, que a arquitetura deve assumir a responsabilidade de criar ambientes apropriados e benéficos, que não provoque danos aos nossos sentidos; ao contrário, seja capaz de, ao estimulá-los, gerar conforto físico e psíquico.

Sala de triagem Nemours



Fonte: www.archdaily.com Foto: (Hillyer, Jonathan).

Espaços: Flexíveis ou Polivalentes

Espaços institucionais de abrigo acomodam uma diversidade de situações e dramas pessoais. Pessoas com as mais variadas expectativas, que buscam no equipamento oportunidades de mudança e retomada de forças para um recomeço; portanto, o abrigo deve oferecer aos seus usuários, já na estrutura formal do edifício, uma qualidade espacial onde elementos arquitetônicos viabilizem a eficácia das atividades nele desenvolvidas.

A partir do momento em que se projeta algo determinando, que ele não cumpra apenas um papel específico, mas, sim, que tenha o propósito de interagir com seus usuários, já se pretende uma maior eficiência do mesmo.

Projetar devia ser uma questão de organizar o material de tal modo que seu potencial fosse inteiramente explorado. [...] fazer com que o objeto construído possa cumprir mais de um propósito, que possa representar tantos papéis quanto possível em benefício dos diversos usuários individuais. Cada usuário será capaz então de reagir a ele à sua própria maneira,

interpretando-o de modo pessoal para integrá-lo a seu ambiente familiar (HERTZBERGER, 1996, p.151).

Uma maneira de estimular a autonomia nos indivíduos, durante a estadia em determinado ambiente, seria criando situações onde eles tenham que tomar suas próprias decisões, ou seja, capacidade de escolha. Com esse exercício se desenvolve o poder de enfrentar desafios, especialmente os cotidianos, o que, para este trabalho, é bastante pertinente, pois seria uma maneira de trabalhar a capacitação das mulheres vitimizadas, no processo de enfrentamento e rompimento com a situação de violência.

Ambientes rígidos e inflexíveis, que predeterminam ações e cerceiam a liberdade de escolha, podem remeter a uma situação de dominação e subserviência, da qual essas mulheres buscam sair, “a extrema funcionalidade de um projeto torna-o rígido e inflexível, isto é, oferece ao usuário do objeto projetado muito pouca liberdade para interpretar sua função de acordo com sua vontade. [...] o que deseja fazer com ele corresponde ao que a forma está ditando” (HERTZBERGER, 1996, p.177).

Cada espaço de uma Casa Abrigo, portanto, deve ser proposto considerando todas as necessidades de suas usuárias e os efeitos que se pretende provocar nelas, para que o projeto arquitetônico alcance seu objetivo de ser um componente significativo no processo terapêutico. O que verdadeiramente qualifica um ambiente é sua capacidade de excitar a imaginação do indivíduo a usá-lo de várias maneiras, ou como melhor lhe convier; ter potencial para gerar múltiplas interpretações sem perder sua identidade. Um espaço que absorve, acomoda e induz às funções e alterações desejadas, que estimule interpretações além das que originalmente forem propostas, é um espaço polivalente.

No Centro de Saúde para Pacientes com Câncer, em Copenhagen, os pacientes são estimulados a realizar tarefas e atividades que reduzem sua vitimização pela doença; os diversos níveis do edifício e os vários tipos de espaços oferecidos despertam o desejo de superação.

As paredes externas são de escalada, além das outras atividades físicas que são propostas para estimular a prática de exercícios físicos e aumentar sua autoconfiança e expectativa de cura.



Fonte: www.archdaily.com . Diagrama © NordArchitects

Articulação dos espaços

Os espaços devem ser coerentes e equilibrados quanto a sua distribuição, avaliando as distâncias e proximidades exigidas em cada situação. Para o uso a que cada espaço se destina, devem ser determinadas as devidas proporções, a fim de que sejam adequadas as funções que se prestam a atender. Para HERTZBERGER (1996, p. 214), é conveniente, para um ambiente de uso coletivo, que haja sempre equilíbrio na organização dos espaços, que se relacionem dialeticamente através de aberturas e fechamentos, de modo que sejam complementares. O ideal é que, para que haja um momento de intimidade, não seja necessário o isolamento total, que não se perca a visão do outro.

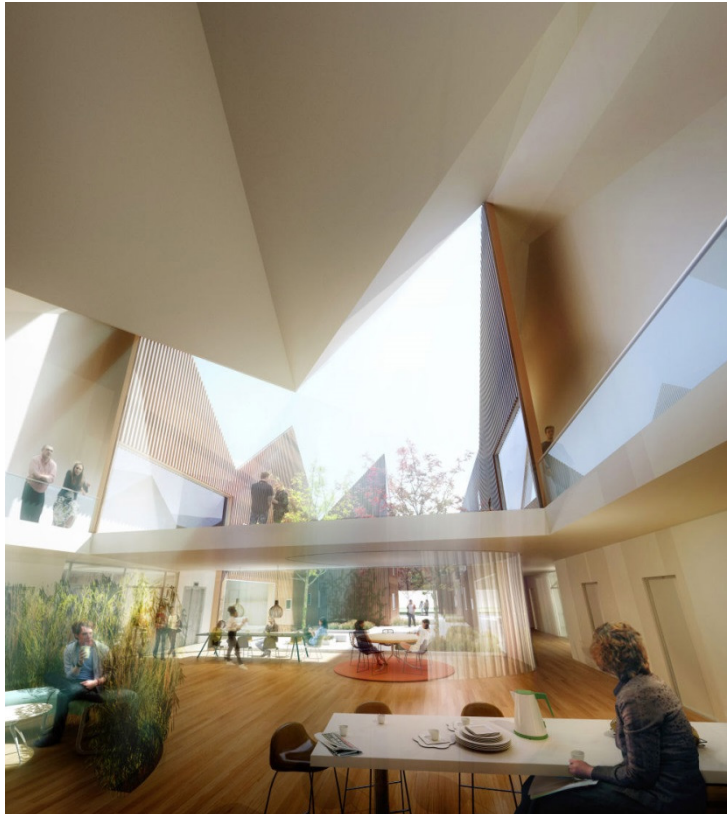
É possível criar uma maior variedade de contatos, com a introdução de gradações tanto de níveis quanto de aberturas, para que o ambiente construído não imponha e nem restrinja o contato social; toda ação do arquiteto em trabalhar ou não essas questões refletirá nas formas mais elementares das relações sociais, ou seja, um projeto não deve ficar aquém das necessidades do grupo para o qual se destina, não se pode ignorar as implicações da influência do espaço nas relações sociais.

De acordo com HERTZBERGER (1996, p. 196), as articulações entre os espaços vão propiciar a acomodação da relação entre eles, onde várias atividades sejam realizadas por pequenos grupos, separados, ou um grande espaço seja criado pelo conjunto dessas pequenas unidades.

Tal capacidade de criar espaços íntimos e coletivos ao mesmo tempo é uma característica bastante conveniente para o projeto arquitetônico do abrigo em questão, entendendo que é fundamental, para condição emocional da mulher que dele se utilizará, ter a liberdade de se recolher quando quiser e interagir com outras ou com o grupo quando lhe convier, e o mais importante é que, mesmo estando recolhida, não terá a sensação de estar sozinha.

Num espaço onde dramas semelhantes são vivenciados coletivamente, pode-se dizer que tanto intimidade quanto partilha são fundamentais para o processo de reestruturação da vida. Poder dividir suas experiências será tão enriquecedor quanto poder se reservar, quando achar necessário: “é sempre uma questão de achar o ponto de equilíbrio capaz de fazer com que os moradores possam refugiar-se na privacidade quando o quiserem, mas que possam procurar contato com os outros”. (HERTZBEREGER, 1996, p.60).

Para o projeto de uma Casa Abrigo é imprescindível que seja fortalecida, em suas



usuárias, a capacidade de se relacionar consigo mesma, com o outro e com o espaço, para que, ao sair da instituição, estejam aptas a ocupar seu espaço em todas as escalas de relacionamentos.

Na entrada do Centro para Tratamento de Pessoas com Câncer, em Copenhague, podemos encontrar uma confortável área de convívio e, a partir dela, é possível ter acesso às outras partes da casa, que inclui um pátio ajardinado para contemplação, salas para se exercitar e uma cozinha, sendo que todas as atividades são articuladas e conectadas visualmente.

Fonte: www.archdaily.com Foto: (Mork,

Exterior e interior

Para que um ambiente seja restaurador é preciso que transmita segurança, e é certo que espaços com vistas desobstruídas e salubres propiciem tal sensação e os tornem confortáveis. É certo que a simples contemplação da natureza e uma relação próxima com ela são eficazes para uma restauração mental; portanto, estender o espaço externo para dentro do ambiente

significa ampliar a capacidade do edifício de colaborar com o processo terapêutico a que se dispõe, como numa Casa Abrigo, por exemplo.

É comum que um indivíduo com um nível de estresse elevado busque locais distantes, exóticos e aprazíveis para se refugiar e se recuperar; às vezes a simples vista de uma janela, por um momento apenas, já é o suficiente para um momento de relaxamento. É importante que o projeto arquitetônico contemple a criação de um mundo “à parte”, para que, mesmo impossibilitado de sair das instalações, do abrigo, por exemplo, consiga desfrutar dos benefícios do contato com a natureza. Essa integração do exterior com o interior vai amenizar o aspecto de cárcere que um abrigo de caráter sigiloso pode ter.



Trazer o mundo exterior para dentro. [...] para nós a história da visão é tão importante quanto à do abrigo. E com isto queremos dizer, além de ter uma visão do outro, ter uma visão do mundo exterior. Assim como influenciam as relações pessoais, as relações espaciais também determinam a maneira como nos relacionamos com o ambiente (HERTZBERGER, 1996, p.216).

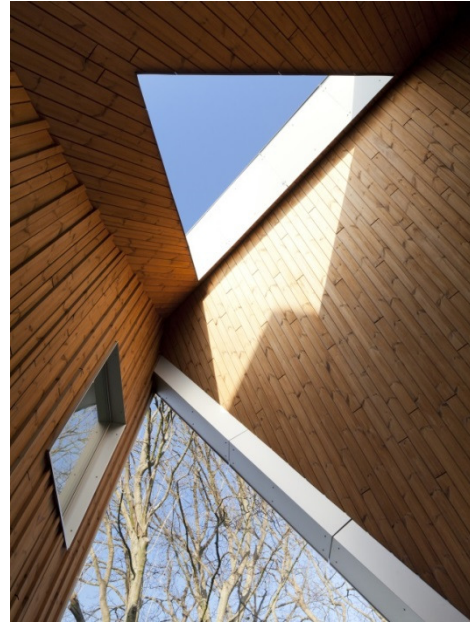
Fonte: www.archdaily.com Foto: (Mork, Adam).

O projeto deve relacionar os diversos tipos de ambientes; isso o enriquece, tornando-o capaz de conectar todas as percepções de nosso corpo. Trazer harmonicamente a paisagem natural para dentro de um ambiente fechado nos desperta à capacidade de fazer associações, não só do que é visível, mas com o que ouvimos e sentimos. Quando a arquitetura consegue despertar as diversas camadas de nossa consciência, esse ambiente se torna agregador, consegue se expressar e contribui para o bem-estar de seu usuário.

O Centro de Saúde para Pacientes com Câncer, em Copenhague, foi implantado de maneira a integrar exterior e interior, ressaltando a capacidade curativa que o contato com a paisagem natural tem. Os recortes no telhado e os grandes planos de vidro criam a sensação de que essa massa de vegetação adentra o prédio.



Fonte: www.archdaily.com Foto: (Hillyer, Jonathan).



Fonte: www.archdaily.com Foto: (Mork, Adam).

A filosofia do Hospital Nemours é a atenção aos pacientes e suas famílias, o que levou a estratégias que buscam apoiá-los em todas as etapas do tratamento.

O cuidado em levar a paisagem natural aos pacientes conduziu à criação de terraços-jardins em outros pavimentos, como no segundo pavimento, onde um grande terraço-jardim se torna a extensão da sala de espera do centro cirúrgico.

O estímulo e as cores na arquitetura

Perceber o ambiente a nossa volta pode dar mais ou menos trabalho à mente. A quantidade de informação ao usuário é que vai produzir esse estímulo; por isso, é necessário estar atento à intensidade, qualidade e variedade dessas informações. Tem que haver um meio termo, pois, de acordo com Boccanera, N. B., Boccanera, S. F. B., & Barbosa, M. A. (2006), a falta de estímulos pode ser entediante e levar o cérebro a não assimilar os desafios que o ambiente propõe, ao mesmo tempo em que estimulação em excesso pode levar a uma estafa, que dificultará a concentração e prejudicará a capacidade cognitiva do indivíduo.

A coerência é a base do processo de criação de um ambiente, que deve ser resolvido a partir de uma relação harmoniosa entre seus elementos, cores e neutralidades, formas, volumes e escalas. Enfim, todo o espaço deve ser projetado a fim de suscitar estímulos; o cérebro, assim como todo o resto do corpo, deve ser exercitado para manter seu bom funcionamento.

É fato que a capacidade de estímulo das cores exerce grande influência num ambiente e pode contribuir ou comprometer a relação do usuário com o mesmo. As cores são capazes de alterar as relações interpessoais, pois todos nós somos suscetíveis e reagimos a elas. Por serem capazes de provocar reações e, ao mesmo tempo, estabelecer o equilíbrio entre o corpo e a mente, sua utilização em tratamentos curativos e terapêuticos há muito vem sendo utilizada; a cromoterapia é um bom exemplo do uso de seus atributos, mas é fundamental que os mesmos sejam aplicados com discernimento e coerência, especialmente quando o intuito é terapêutico. As cores devem ser aplicadas com equilíbrio e conhecimento, buscando sempre transmitir bem-estar.

Artifícios simples, como aplicar num ambiente uma cor adequada à atividade que nele vai se realizar, pode amenizar o estresse ou mesmo transmitir segurança e estabilidade aos seus usuários. E quando se diz que a aplicação de uma cor deve ser adequada, significa que devem ser levadas em conta as propriedades que cada uma possui de suscitar no indivíduo determinadas reações a ela.

Segundo Boccanera, N. B., Boccanera, S. F. B., & Barbosa, M. A. (2006), cada cor produz um efeito na pessoa e causa interferências físicas e mentais em seu comportamento, por exemplo:

A cor branca é sempre associada à paz, tranquilidade, limpeza e estabilidade. Porém, um ambiente totalmente branco é tão atemorizador quanto um preto.

O verde é uma cor fria, que acalma física e mentalmente, e atua no sistema nervoso como sedativo; a princípio promove bem-estar, mas depois de algum tempo pode se tornar entediante, atua sobre o sistema nervoso simpático, além de aliviar a tensão dos vasos sanguíneos e diminuir a pressão arterial.

O azul é a cor mais tranquilizante, faz com que o cérebro secrete onze hormônios neurotransmissores de ação tranquilizante, que afetam o corpo todo e o acalma; além de reduzir a pressão sanguínea, inibe a descarga de adrenalina e age como hipnótico sobre o sistema nervoso central, estimulando as atividades intelectuais e a meditação.

O amarelo age como antidistônica, levando a um grau de equilíbrio entre o sistema nervoso simpático e o parassimpático, aumenta a pressão arterial, reduzindo a produção de

ácidos graxos; é expansivo, ativa a mente e estimula o desenvolvimento de ideias, torna a pessoa mais sensível à consciência e a deixa mais alerta, influencia o sistema nervoso simpático, aumenta a pulsação e a respiração, traz vivacidade e alegria, auxilia quem tem dificuldade de aprendizado.

O laranja é uma cor que aumenta o apetite, tem propriedades que induz ao relaxamento e o potencial para o sono, pois diminui o fluxo sanguíneo; a utilização dessa cor no ambiente estimula as pessoas a despertar para seus potenciais, tornando-se mais confiantes, estimulando a comunicação, a criatividade, a afetividade e a vitalidade.

A cor preta está associada à sombra, a enterro, à morte e ao fim; pode até despertar sentimentos de maldade, miséria, pessimismo, dor e negação. Pode induzir à indiferença, inacessibilidade e prepotência.

O vermelho, quando em tonalidade escura, pode ativar a violência contida nas pessoas, excita o indivíduo a agir impulsivamente, estimula o apetite e a perda de noção do tempo; por isso é comumente usado em restaurantes, teatros e cassinos. Quando uma pessoa é exposta ao vermelho há um sinal químico que vai da glândula pituitária até a glândula adrenal, havendo a liberação de epinefrina, causando alterações fisiológicas com efeitos metabólicos, acarretando o aumento da pressão sanguínea, do pulso, da frequência respiratória, do apetite e do olfato. Há também uma predominância do sistema nervoso autônomo, e as reações tornam-se automáticas.

Conclui-se, assim, que as cores são extremamente relevantes ao comportamento humano, sugerem e contribuem com seu desempenho, têm significado e importância distintos para cada indivíduo, de acordo com seu estado emocional, seu grupo social ou sua cultura.

O Habitar

A pesquisa se baseia no fato de que toda atividade realizada no ambiente de uma Casa Abrigo deve ser capaz de despertar em suas usuárias reações que contribuam com seu processo terapêutico de reabilitação, capacitação e empoderamento, especialmente o ato de habitar.

Para a mulher, estar instalada num espaço que vá além de um dormitório e que se aproxime mais de um lar para sua família, deverá contribuir com o desenvolvimento da capacidade de administrar sua vida autonomamente, aumentando, assim, sua autoestima.

Sendo assim, propõe-se que os futuros projetos promovam uma inversão do que atualmente é oferecido nos serviços de Abrigamento, e a Casa Abrigo se constitua como um equipamento institucional que acomoda habitações, e não uma habitação que acomoda um equipamento institucional.

De acordo com HERTZBERGER (1996, p. 28), é possível criar maior senso de responsabilidade, e, também, maior envolvimento com o ambiente, quando a organização de um projeto possibilita que o usuário contribua com o mesmo; dessa maneira, o usuário se torna morador, pois os deveres domésticos fortalecem a afinidade e a identidade emocional com o espaço.

Um ‘ninho seguro’ – um espaço conhecido à nossa volta, onde sabemos que nossas coisas estão seguras e onde podemos nos concentrar sem sermos perturbados pelos outros – é algo de que cada indivíduo precisa tanto quanto o grupo. Sem isso, não pode haver colaboração com os outros. Se você não tem um lugar que possa chamar seu, você não sabe onde está! Não pode haver aventura sem uma base para onde retornar: todo mundo precisa de alguma espécie de ninho para pousar. (HERTZBERGER, 1996, p. 28).

Tais considerações nos levam a concluir que as mulheres com seus filhos devam ser acomodados em unidades de habitação, podendo, assim, estreitar seus vínculos e buscar melhor qualidade da relação familiar, aprimorando hábitos e costumes, sem perder sua identidade.

Com base em todo o material apresentado, foram estabelecidas algumas premissas projetuais que poderão nortear o trabalho dos arquitetos na concepção de futuros projetos para Casas Abrigo, possibilitando espaços mais adequados ao atendimento da mulher vitimizada.

Premissas projetuais:

- Projetos de Casas Abrigo deverão fundamentar-se no fato de que sua arquitetura será um dos principais agentes terapêuticos no processo de capacitação e empoderamento das mulheres vitimizadas. No projeto deverá ser aplicada, com critério, a qualidade espacial em todas suas etapas, fundamentando sua proposta de utilização da arquitetura enquanto terapia.

- Favorecer a completa integração entre o edifício e suas atividades cotidianas com a paisagem natural deverá ser o princípio básico do projeto, potencializando os

benefícios que o contato com a natureza traz para o indivíduo, em favor do processo de recuperação emocional, ou seja, deverá contemplar a integração total entre edifício, usuárias e o meio natural, numa relação harmoniosa e sustentável, que propiciará as condicionantes necessárias para a reabilitação física e emocional das mulheres vitimizadas.

- Deverão ser propostos espaços lúdicos para as crianças que passarão pelo abrigo acompanhando suas mães, a fim de amenizar o trauma causado pela ruptura com sua rotina; serão espaços criativos, ambientes que estimulem a imaginação das crianças no desenvolvimento de brincadeiras e passatempos que contribuam para sua integridade emocional.
- Os espaços de convívio deverão ser polivalentes, capazes de acomodar diversos tipos de usos e atividades, articulados de modo a suscitar motivação, participação e integração das usuárias, buscando aliar os aspectos humanos e naturais através de elementos e soluções arquitetônicas que deverão demonstrar a influência do espaço físico no comportamento humano, seus benefícios e danos.
- As acomodações deverão ser mais individualizadas e autônomas, de modo que contribuam para que a mulher e seus filhos estreitem seus vínculos e desenvolvam a capacidade de administrar suas vidas de forma mais independente, com a criação de unidades de habitação dentro da instituição.

Fundamentação do Conceito

Após a análise de todas as questões que envolvem a influência do espaço físico no indivíduo, suas potencialidades e tipos de aplicações em ambientes de atendimento a pessoas emocionalmente fragilizadas, propõe-se que projetos para esse tipo de abrigo devam ser desenvolvidos com máxima humanização, de maneira que a qualidade espacial intervenha positivamente no tratamento proposto pela instituição de abrigamento em questão, buscando oferecer qualidade de vida a um grupo social muitas vezes marginalizado e tratado com indiferença, tanto pela sociedade quanto pelos órgãos públicos.

Entendendo que a criação de ambientes com qualidade espacial proporciona condição de bem-estar e melhora física e emocional, cada traço do projeto deve ser pensado com o intuito de oferecer um equipamento institucional de abrigamento diferente do que até hoje

vem sendo oferecido em nosso país, com a finalidade de não apenas amenizar o problema momentâneo, mas sim um ambiente prospectivo, que realmente encerre o ciclo da violência.

A proposta espera contribuir para com outros projetos e pesquisas relacionadas à temática apresentada, e, também, para o entendimento de que não é por se tratar de um equipamento público que instituições de abrigo devem ser entendidas apenas como depósitos humanos, desprovidos de qualidade espacial, tendo em vista que essa condição, além de não resultar em uma solução prática, agrava e não permite que o ciclo da violência se encerre.

REFERÊNCIAS

ARCHDAILY, Projetos selecionados. **Centro de Saúde/ Nord Architects**, 19/11/2013. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/01-153900/centro-de-saude-slash-nord-architects>

ARCHDAILY, Projetos selecionados. **Hospital Infantil Nemours / Stanley Beaman & Sears**, 26/12/2013. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/01-163632/hospital-infantil-nemours-slash-stanley-beaman-and-sears>

ABBUD, Benedito. **Criando paisagens, guia de trabalho em arquitetura paisagística**, 2ªed. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

BARROS, G. dos Santos. **Análise da violência doméstica e familiar contra a mulher no contexto da aplicação da Lei Maria da Penha**. Piauí, 2012. p 03. Tese (Acadêmica de Direito na Universidade Federal do Piauí). [Ambito Juridico.com.br](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12364), Rio Grande, set.,2013. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12364

BOCCANERA, Nélío Barbosa; BOCCANERA, Silvia Fernandes Borges; BARBOSA, Maria Alves. **As cores no ambiente de terapia intensiva: percepções de pacientes e profissionais**. Rev. Esc. Enferm. USP, v. 40, n. 3, p. 343-9, 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Secretaria de Políticas para as Mulheres, Texto-Base da Política Nacional de Abrigamento de Mulheres em Situação de Violência.** Disponível em: <http://www.mulhercidadania.al.gov.br/cavcrime/artigos/Texto-Base%20da%20Politica%20Nacional%20de%20Abrigamento%20de%20Mulheres%20em%20situacao%20de%20Violencia.pdf>

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, **Secretaria de Políticas para as Mulheres, Termo de Referência: Apoio a casas abrigo e centros de referência. Brasília, 2006.**

BRASIL, Portal. **Movimento feminista, 2012.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/feminismo-pela-igualdade-dos-direitos#anavigation>.

CARLOTO, Cássia, M. **A importância e o significado da Casa Abrigo para Mulheres em Situação de Violência Conjugal.** Londrina, 2006. p 08. Tese (Docente do Departamento de Serviço Social da UEL). Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4023405.pdf&ei=r75CUqLfMO_i4AO494HQCw&usg=AFQjCNFCF0ldAOzQfrtrxsHoh5pLohIhGA&bvm=bv.53077864,d.dmg

CASTELNOU, Antonio Manuel Nunes. **Sentindo o espaço arquitetônico, Feeling the architectonic space.** Ed. UFPR, Paraná, 2003.

CFSS, Coletivo Feminista Sexualidade Saúde. **Violência, saúde e direitos humanos, Reconhecimento dos Direitos das Mulheres como Direitos Humanos, 1994.** Disponível em: <http://www.mulheres.org.br/violencia/artigos05.html>

HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Leila Posenato Garcia*, Lúcia Rolim Santana de Freitas, Gabriela Drummond Marques da Silva, Doroteia Aparecida Höfelmann. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2011.** Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenção da violência sexual e da violência pelo parceiro íntimo contra a mulher: ação e produção de evidência.** 2012. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44350/3/9789275716359_por.pdf?ua=1.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, **Secretaria de Políticas para as Mulheres, Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, Brasília, 2011.** Disponível em: <http://spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/rede-de-enfrentamento>.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, **Secretaria de Políticas para as Mulheres, Guia para construção e implementação de planos estaduais e municipais de políticas para mulheres. Brasília, 2012.** Disponível em: <http://spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2012/guia-para-construcao-e-implementacao-de-ppm>.

RIBEIRO, Mônica. **Movimento feminista na fonte dos centros de combate à violência contra mulheres.** Londrina, junho, 2010. p 08. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248. Tese (Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina). Disponível em: www.uol.br/eventos/gpp/pages/anais-i-simposio.php

ROCHA, Lourdes de M. L. N. **CASAS – ABRIGO: no enfrentamento da violência de gênero,** 1ª ed. São Paulo, Veras Editora, 2007.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Estatísticas da violência contra mulheres.** Disponível em: <http://www.ssp.sp.gov.br/novaestatistica/ViolenciaMulher.aspx>

ZEVI, Bruno. **Saber Ver a Arquitetura.** Tradução Maria Isabel Gaspar e Gaëtan Martins Oliveira. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

**EFICÁCIA DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES
FINANCEIRAS BANCÁRIAS BRASILEIRAS
PELA ÓTICA DOS CLIENTES: UM SURVEY COM BRASILEIROS RESIDENTES
NO JAPÃO**

Murilo CARNEIRO^{*}
Simone Vasconcelos Ribeiro GALINA^{**}
Elvis MARK^{***}

Resumo

Este estudo avalia, pela ótica dos clientes, a eficácia do processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras. Ele foi desenvolvido por meio de um *survey*, realizado com brasileiros que, atualmente, residem no Japão. Constatou-se que quatro instituições estão atuando em território japonês: Banco do Brasil (BB), Caixa Econômica Federal, Itaú/Unibanco e Bradesco. Os resultados obtidos forneceram indícios de que o processo de internacionalização de tais instituições não está atingindo, de forma satisfatória, o objetivo de continuar atendendo seus clientes, com eficácia, no exterior. Apesar de a amostra utilizada não ser significativa, acredita-se que o estudo gerou informações qualitativas importantes, que podem levar as instituições financeiras a repensar suas estratégias de internacionalização.

PALAVRAS-CHAVE: *Internacionalização de Empresas; Instituições Financeiras Bancárias Brasileiras; Estratégias de Internacionalização; Eficácia da Internacionalização; Ótica dos Clientes.*

**EFFICIENCY OF INTERNATIONALIZATION PROCESS OF BRAZILIAN BANKS
BY PERSPECTIVE OF CLIENTS: A SURVEY WITH BRAZILIAN RESIDENTS IN
JAPAN**

Abstract

This study evaluates, by the perspective of clients, the efficiency of the internationalization process of Brazilian banks. It was developed through a survey conducted with Brazilians currently living in Japan. It was found four institutions are acting in Japanese territory: Banco do Brasil (BB), Caixa Econômica Federal, Itaú/Unibanco e Bradesco. The results provided evidence that the process of internationalization of these institutions is not reaching a satisfactory manner, in order to continue to serve its customers effectively abroad. Although the sample used was not significant, it is believed that the study generated important qualitative information, which may lead financial institutions to rethink their internationalization strategies.

^{*} Professor dos Cursos de Graduação em Administração e Pós-Graduação em Controladoria e Finanças, do Centro Universitário Moura Lacerda e da Estácio-UniSEB. Graduado em Administração, Especialista em Análise Econômica e Mestre em Administração pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Mestre em Administração de Organizações pela FEARP USP. E-mail: muca.ml@uol.com.br.

^{**} Professora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP/USP) e líder do Grupo de Estudos em Inovação e Internacionalização de Empresas. Mestra em Ciência da Computação pela UFSCAR e Doutora em Engenharia de Produção pela USP. E-mail: svgalina@usp.br.

^{***} Aluno de graduação do curso de Administração da FEA RP USP. E-mail: elvismark15@gmail.com

KEY-WORDS: *Internationalization of Companies; Brazilian Banks; Internationalization Strategies; Efficiency of Internationalization; Perspective of Clients.*

INTRODUÇÃO

As atenções da maioria dos trabalhos em relação à internacionalização da indústria bancária no Brasil, segundo Costa e Santos (2014), estão voltadas aos efeitos da entrada de instituições estrangeiras no mercado interno, ocasionada, sobretudo, pelo processo de abertura da economia brasileira, que ocorreu a partir dos anos 1990. Tal processo gerou, na indústria bancária brasileira, movimentos de reestruturações e privatizações, atraindo o interesse e a consequente entrada de instituições estrangeiras, como, por exemplo, o banco Santander, que, em 2000, adquiriu o Banco do Estado de São Paulo (Banespa). Alguns autores, como Carvalho *et al.* (2002) e Corazza e Oliveira (2007), chegam, inclusive, a comentar que, durante a década de 1990, houve uma “desnacionalização bancária”.

Por outro lado, também ocorreu o processo contrário, ou seja, a internacionalização da indústria bancária brasileira. De acordo com Costa e Santos (2014), há evidências que o fenômeno de formação de multinacionais bancárias brasileiras não é propriamente um movimento novo. Segundo tais autores, já nas décadas de 1960 e 1970, Bradesco e Banco do Brasil despontavam como instituições com vocação internacional. Apesar de tal movimento ter ficado em estado latente durante um tempo, Costa e Santos (2014) concluíram que os bancos nacionais começaram a intensificar o envolvimento com operações no exterior, destacando-se, como líderes nesse processo, o Banco do Brasil, o Itaú/Unibanco e o Bradesco.

Existem diversos motivos que podem fomentar o processo de internacionalização da indústria bancária. Dentre eles, ressalta-se, neste estudo, a busca pelo atendimento a clientes pessoas físicas, que passam a residir no exterior, e pessoas jurídicas, que buscam a internacionalização de seus negócios.

Em relação a essa realidade, pode-se citar Germidis e Michalet (1984), pois afirmam que uma das esferas que levam os bancos a se internacionalizar é justamente o apoio a clientes que atuam em mercados estrangeiros. Esta preocupação também é citada por Paula (2003), ao comentar que as instituições financeiras, dentre vários outros motivos, buscam investir em outros países para preservar a relação com seus clientes, atendendo-os também no exterior.

Diante dessas afirmações, pode-se concluir que a preocupação em continuar atendendo clientes que passem a residir (pessoas físicas) ou atuar (pessoas jurídicas) no exterior é realmente um dos motivos que fomentam o processo de internacionalização da

indústria bancária. Esta preocupação também pode ser constatada em instituições financeiras brasileiras, citando-se, como exemplos, a Caixa Econômica Federal (CEF) e o Bradesco. Institucionalmente, a CEF (2015) destaca que possui escritórios no exterior, para que imigrantes brasileiros possam enviar suas economias para o Brasil, sacar o FGTS e, até mesmo, contratar financiamento imobiliário para a compra de um imóvel em terras brasileiras. O Bradesco (2015), uma das maiores instituições financeiras privadas do Brasil, declara que suas agências e subsidiárias no exterior têm como principal objetivo apoiar os clientes brasileiros, pessoas jurídicas e pessoas físicas, em suas demandas no mercado internacional.

Ao abordar este tema, surge uma questão: como os produtos e serviços oferecidos por instituições financeiras bancárias brasileiras, localizadas no exterior, são avaliados por brasileiros que lá residem? Diante de tal questionamento, este estudo tem como objetivo geral constatar a hipótese de que os brasileiros que residem fora do Brasil possuem contas correntes em agências e subsidiárias de instituições financeiras bancárias brasileiras situadas no exterior. Posteriormente, caso essa hipótese seja constatada, o objetivo específico será verificar se os produtos e serviços oferecidos estão atendendo a suas expectativas e necessidades. Por outro lado, caso seja refutada, o objetivo específico será levantar os motivos que fizeram com que não tivessem aberto contas correntes em tais instituições.

O estudo está organizado em três partes. A primeira, representada pelos itens um, dois e três, apresentará, respectivamente: conceitos e peculiaridades sobre o processo de internacionalização de empresas, considerações sobre o funcionamento do mercado financeiro e as instituições que o compõem e um histórico do processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras.

A segunda parte, representada pelo item quatro, foi destinada à apresentação dos aspectos metodológicos. Primeiramente, foram definidos alguns aspectos técnicos da pesquisa, para, posteriormente, serem apresentadas as características do estudo elaborado, ressaltando-se a forma como o universo de pesquisa foi definido, assim como o processo de coleta de dados. A última parte apresenta os resultados obtidos com o estudo, que visa avaliar a eficácia do processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras pela ótica dos clientes, por meio de um *survey* com brasileiros que, atualmente, estão residindo no Japão.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO DE EMPRESAS

Segundo Chiavenato (2000), a história das empresas pode ser dividida em seis fases: 1ª) Artesanal: compreende o período que vai desde a antiguidade até, aproximadamente, 1780, quando se inicia a revolução industrial; 2ª) Transição para a industrialização: corresponde à primeira revolução industrial, que ocorreu entre 1780 e 1860 e foi marcada pela mecanização das oficinas e da agricultura; 3ª) Desenvolvimento industrial: corresponde à segunda revolução industrial, que ocorreu entre 1860 e 1914; 4ª) Gigantismo industrial: corresponde ao período entre as duas grandes guerras mundiais, ou seja, entre 1914 e 1945; 5ª) Fase moderna: corresponde ao período entre o pós-guerra (1945) e a consolidação do processo de globalização (1980); 6ª) Globalização: é o período atual, que se iniciou em 1980. Nesta fase, as empresas enfrentam uma concorrência acirrada e possuem dificuldade em entender as reações do mercado.

Definir o termo globalização não é uma tarefa fácil, pois se trata de um processo altamente complexo. Segundo Carneiro (2012), de forma resumida, o processo de globalização diz respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas, ou seja, interliga o mundo, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Diante da globalização, as empresas tiveram que compreender, com mais profundidade, as ameaças e oportunidades do ambiente externo, geradas, principalmente, pelo aumento da concorrência, fazendo com que empresas nacionais passassem a concorrer também com empresas de outros países. Neste cenário complexo, os administradores precisaram analisar as características das forças atuantes em suas empresas, visando desenvolver, de acordo com Bartlett e Ghoshal (1992), as competências organizacionais necessárias para definir suas estratégias de forma integrada, para que pudessem obter os benefícios provenientes da internacionalização.

A internacionalização de empresas, que, segundo o Governo Federal (2009), é uma das dimensões do fenômeno da globalização econômica, pode ser definida, de acordo com Welch e Luostarinen (1998), como o processo do aumento do envolvimento de uma empresa em operações entre fronteiras internacionais. Justamente por ser concisa e de fácil interpretação, Morgan e Katsikeas (1997) destacam o valor dessa definição.

Visando explicar os motivos que levam as empresas a buscar a internacionalização, surgiram diversas teorias. Dentre elas, Fleury e Fleury (2006) citam as três que, academicamente falando, já estão consolidadas: a abordagem comportamental da escola de Uppsala, o paradigma eclético da produção industrial e as teorias estratégicas da internacionalização.

Abordagem comportamental da escola de Uppsala: considera os aspectos culturais e comportamentais como os mais relevantes, levando em conta que as empresas buscam negócios em outros países que sejam, culturalmente, mais próximos. Essa abordagem, segundo Melin (1992), não define a internacionalização como um processo racional e totalmente estruturado de tomada de decisão visando a grande expansão internacional. Na verdade, considera-o um processo gradual, que começa com atividades exportadoras, podendo culminar na implantação de unidades produtivas no exterior. Recebeu esta denominação devido ao fato de se originar de estudos elaborados, na década de 1970, por acadêmicos da universidade de Uppsala, situada na Suécia (ANDALL; FISCHER, 2005).

Paradigma eclético da produção industrial: leva em conta que as empresas desenvolvem seu processo de internacionalização considerando os aspectos econômicos dos países onde pretendem atuar e as consequentes vantagens competitivas que poderá obter. Dunning (1994) afirma que as empresas optam por se internacionalizar levando em conta quatro motivadores: *resource seeking*, a disponibilidade de recursos naturais escassos em seu país de origem; *efficiency seeking*, a busca pela racionalização da produção, explorando economias de escala e localização; *Market seeking*, a atratividade de mercados locais e *estratégicas set seeking*, a aquisição de ativos estratégicos.

Teorias estratégicas da internacionalização: levam em conta que as empresas desenvolvem a internacionalização de forma interligada ao seu planejamento estratégico, principalmente no que tange ao convívio com seus concorrentes. Dessa forma, o processo de internacionalização de uma empresa está relacionado às estratégias de seus concorrentes, estando associado, segundo Rocha e Almeida (2006), à obtenção de vantagens e à neutralização ou superação das vantagens obtidas pela concorrência.

Além de entender os motivos que levam as empresas a buscar a internacionalização, também é importante conhecer as estratégias que utilizam visando à entrada em mercados internacionais. Rocha e Almeida (2006) classificam as estratégias de entrada em três tipos: por exportação, contratual e por investimento.

1.1. EXPORTAÇÃO

Ocorre quando os produtos finais ou intermediários não são produzidos no país em que se deseja entrar; portanto, são elaborados no país de origem da empresa que pretende se internacionalizar. Rocha e Almeida (2006) comentam que essa é a forma mais comum de entrada em mercados estrangeiros, principalmente para as empresas de pequeno porte, que

não possuem condições ideais para promover sua internacionalização de outra forma. A exportação pode ser viabilizada de três formas: indireta, cooperativa e direta.

Indireta: a exportação é feita por meio de um parceiro, situado no país para o qual a empresa irá vender seus produtos. O parceiro pode ser uma empresa comercial exportadora, uma *trading company* ou um agente de exportação.

Cooperativa: a modalidade mais utilizada desse tipo de internacionalização, segundo Rocha e Almeida (2006), é chamada de exportação casada, onde a empresa exportadora utiliza a rede de distribuição já existente de outra empresa, local ou estrangeira, para vender seus produtos no mercado de destino.

Direta: envolve a montagem de uma rede própria de distribuição no mercado de destino. Rocha e Almeida (2006) comentam que essa modalidade apresenta a vantagem de propiciar maior controle sobre o processo de internacionalização; porém, por outro lado, os investimentos serão bem maiores, aumentando as perdas, caso o negócio não obtenha sucesso.

1.2. CONTRATUAL

Ocorre quando a empresa que se internacionaliza associa-se a uma empresa situada no mercado de destino. Este tipo de estratégia de entrada se distingue da exportação, segundo Rocha e Almeida (2006), principalmente pelo fato de propiciar a transferência de conhecimentos e competências entre as empresas que se associaram. Em relação à estratégia de entrada por investimento, comentam que a diferença é que, na contratual, a empresa que se internacionaliza não faz investimentos patrimoniais.

Root (1994) comenta que a estratégia de entrada contratual pode ser viabilizada de diversas formas: licenciamento, franchising, acordo técnico, contrato de serviços, contrato de administração, contrato de produção e aliança contratual. Apesar dessa diversidade de formas, Rocha e Almeida (2006) explicam que as mais conhecidas são o licenciamento e o *franchising*.

Licenciamento: por meio de um contrato, a empresa licenciadora fornece seus ativos, normalmente intangíveis (marca, *know-how* etc.), a outra empresa, denominada licenciada, situada em outro país. Em troca, a licenciadora recebe *royalties* da licenciada.

Franchising: a empresa franqueadora, por meio de um contrato de franchising, cede ao franqueado, situado em outro país, o direito de negociar seus produtos ou serviços. Como contrapartida, receberá *royalties*. O franqueado deverá enquadrar-se nos padrões operacionais definidos pela franqueadora, utilizando seu conceito de negócio e sua marca. Em geral, segundo Rocha e Almeida (2006), os franqueados são motivados e comprometidos com o

resultado de suas operações e transferem conhecimento importante do novo mercado para o franqueador.

1.3. INVESTIMENTO

Ocorre quando a empresa que se internacionaliza detém a propriedade de ativos (plantas industriais ou outras unidades de produção) no mercado de destino, criando, dessa forma, subsidiárias. A estratégia de entrada por investimento pode ser viabilizada por meio de três principais formas: aquisição, *greenfield* e *joint ventures*.

Aquisição: consiste na compra de uma empresa situada no mercado de destino em que outra empresa decide se internacionalizar. Rocha e Almeida (2006) comentam que deve ser dada uma atenção especial ao processo de integração cultural entre os colaboradores da empresa adquirente com os da adquirida, pois, normalmente, conflitos irão surgir.

Greenfield: consiste no desenvolvimento de um novo negócio no mercado de destino em que uma empresa decide se internacionalizar. Apesar de os investimentos por meio do *greenfield* evitarem os custos relacionados à integração dos negócios, que ocorrem, normalmente, em um processo de aquisição, Padmanabhan e Cho (1999) comentam que eles seriam mais sensíveis ao custo de transferência de recursos, como os custos decorrentes da expatriação de funcionários, de treinamento e de outros fatores relacionados à transferência de competência. É importante destacar que também devem ser levados em conta os custos para a construção da estrutura física necessária para viabilizar a operação.

Joint venture: consiste na formação de uma nova organização, independente, da qual são proprietárias duas ou mais empresas, levando-se em conta que a matriz de pelo menos uma delas esteja situada em um país diferente daquele no qual as operações serão realizadas. Rocha e Almeida (2006) ressaltam que as possíveis contribuições sinérgicas obtidas mediante a participação do sócio local influenciam a escolha da *joint venture* como estratégia de entrada.

2. MERCADO FINANCEIRO E INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS BANCÁRIAS

No mercado financeiro, segundo Rudge e Cavalcante (1993), compra-se e vende-se dinheiro, e também alguns tipos de papéis, que podem ser facilmente convertidos em dinheiro neste mesmo mercado. Um dos papéis mais conhecidos são as ações, que são ofertadas pelas sociedades anônimas de capital aberto e compradas por investidores. De acordo com tais autores, o mercado financeiro é composto por três participantes:

- Tomadores finais: são aqueles que se encontram em posição de déficit financeiro, isto é, aqueles que pretendem gastar (em consumo e/ou investimento) mais do que sua renda. Eles precisam do complemento de poupanças de outros para executar seus planos, dispondo-se a pagar juros pelo capital que conseguirem;
- Ofertadores finais: são aqueles que se encontram em posição de superávit financeiro, isto é, aqueles que pretendem gastar (em consumo e/ou investimento) menos do que sua renda;
- Sistema financeiro: é o conjunto de instituições e instrumentos financeiros que possibilitam a transferência de recursos dos ofertadores finais para os tomadores finais, e criam condições para que os papéis tenham liquidez no mercado financeiro.

A existência do sistema financeiro é imprescindível para o funcionamento do mercado financeiro, pois, do contrário, os ofertadores e os tomadores não conseguiriam realizar diretamente suas transações de compra e venda de dinheiro e de papéis. Além disso, também é imprescindível que existam instrumentos financeiros, ou seja, regras e procedimentos para que tais transações sejam realizadas com segurança e transparência. Didaticamente, segundo Assaf Neto (2005), o sistema financeiro nacional pode ser subdividido em três grandes subsistemas: normativo, apoio e intermediação financeira.

- Subsistema normativo: para que qualquer mercado possa funcionar, de forma organizada e transparente, é imprescindível que existam regras. Além disso, também deve existir quem verifique se tais regras estão sendo cumpridas. Portanto, o subsistema normativo é composto por instituições que definem e controlam as normas de funcionamento do mercado financeiro, tais como: Conselho Monetário Nacional (CMN), Banco Central (BACEN) e Comissão de Valores Mobiliários (CVM);
- Subsistema de apoio: enquanto Assaf Neto (2005) classifica como “especiais” as instituições do sistema financeiro que fazem parte desse grupo: Banco do Brasil (BB), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e Caixa Econômica Federal (CEF), Fortuna (1999) as chama de autoridades de apoio. Neste estudo, foi adotada tal classificação por se acreditar ser mais adequada, pois um dos principais objetivos dessas instituições é apoiar o Governo Federal a colocar em prática algumas de suas políticas. O BB apoia o Governo Federal a colocar em prática sua política oficial de crédito rural (empréstimos à agricultores). O BNDES é responsável pela política de investimentos de longo prazo para aquisição de máquinas e equipamentos, exportação

etc. A CEF é o principal agente do Sistema Financeiro de Habitação (SFH), atuando no financiamento da casa própria, principalmente no segmento de baixa renda. É importante ressaltar que o BB e a CEF, além de exercerem funções de apoio ao Governo Federal, também atuam como instituições financeiras bancárias;

- Subsistema de intermediação: é composto por instituições que atuam em operações de intermediação financeira; por isso, também é conhecido como subsistema operativo. Didaticamente, de acordo com características semelhantes que possuem, Assaf Neto (2005) comenta que as instituições que compõem o subsistema de intermediação podem ser classificadas em quatro categorias:

1ª.) Instituições financeiras bancárias: possuem como principal característica a possibilidade de abrirem contas correntes para seus clientes. Ao movimentarem tais contas, os clientes podem manter um saldo positivo, que é chamado de depósito à vista. As instituições financeiras bancárias podem emprestar para outros clientes, descontando-se o percentual do depósito compulsório, o montante que possuem em depósitos à vista. Nesta categoria são classificadas três tipos de instituições: bancos comerciais, bancos múltiplos e caixas econômicas;

2ª.) Instituições financeiras não bancárias: ao contrário das instituições financeiras bancárias, as instituições classificadas nesta categoria não possuem permissão para abrir contas correntes para seus clientes, ficando impossibilitadas de utilizarem recursos provenientes de depósitos à vista. Nesta categoria estão inseridos os bancos de investimentos, as sociedades de crédito, financiamento e investimento (mais conhecidas pelo nome de financeiras) e as sociedades de arrendamento mercantil;

3ª.) Instituições auxiliares: são instituições que auxiliam e viabilizam a existência do mercado de capitais, que é uma subdivisão do mercado financeiro onde são negociados os valores mobiliários (debêntures, *commercial papers* e ações). Nesta categoria estão inseridas as corretoras de valores e a bolsa de valores;

4ª.) Instituições não financeiras: são instituições que, apesar de não serem consideradas instituições financeiras, exercem papel importante no mercado financeiro. Nesta categoria, estão inseridas as sociedades de fomento comercial – *factorings*, as companhias seguradoras e as administradoras de cartão de crédito.

3. INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS BANCÁRIAS BRASILEIRAS

Ao abordar o processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias, Germidis e Michalet (1984) ressaltam três aspectos que o fomentaram. Os dois primeiros estão relacionados à oferta de serviços e produtos bancários a seus clientes que passaram a atuar em mercados internacionais. O terceiro aspecto tem relação com a estratégia de atuar em outros mercados, não tendo como foco principal o atendimento a tais clientes.

Os primeiros movimentos de internacionalização das instituições financeiras bancárias tiveram como foco os dois primeiros aspectos. Segundo Paula (2003), as instituições financeiras bancárias visavam investir em outros países para preservar a relação com o cliente e se aproveitar da maior eficiência em relação às instituições locais. Antes da mudança estrutural dos anos 1970, Costa e Santos (2014) afirmam que os dois primeiros aspectos eram realmente dominantes, sendo tal processo liderado pelas instituições norte-americanas e japonesas. Posteriormente, tais autores comentam que, devido à abertura dos mercados nacionais, ganhou força o terceiro aspecto, que passou a ser liderado pelas instituições europeias.

É importante destacar que alguns trabalhos passaram a questionar os três aspectos levantados por Germidis e Michalet (1984), como o de Focarelli e Pozzolo (2000), que realizaram um estudo com os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados obtidos mostraram indícios que aspectos como grau de integração econômica, busca por lucro e expansão de mercados também são determinantes para justificar o processo de internacionalização das instituições financeiras.

A operacionalização do processo de internacionalização das instituições financeiras pode ser desenvolvida por meio de diversos tipos de estratégias, que devem ser utilizadas de acordo com os objetivos da instituição e, em caso necessário, adaptadas ao quadro regulatório e legal do país anfitrião. Para os recém-chegados, segundo Freitas (2011), cumpre escolher entre, de um lado, a instalação de uma sucursal (permite ao banco estrangeiro, em geral, abrir agências bancárias em diferentes cidades do país anfitrião) ou uma subsidiária local com controle integral (*greenfield investment*) e, de outro, a aquisição de participação acionária em uma instituição nacional (fusão e aquisição).

Apesar de este trabalho não ter como foco abordar os efeitos da entrada de instituições estrangeiras no mercado financeiro brasileiro, ocasionada, sobretudo, pelo processo de abertura da economia, que ocorreu a partir dos anos 1990, é importante fazer um comentário sobre uma possível “desnacionalização bancária”, ocorrida naquele período. No

Brasil, ao contrário do que ocorreu em outros países latino-americanos, em particular no México e na Argentina, os grandes bancos nacionais foram bem sucedidos em suas estratégias defensivas contra o aumento da presença estrangeira. Segundo Freitas (2011), os dois maiores bancos privados nacionais, Bradesco e Itaú, realizaram diversas aquisições, comprando bancos privados menores e bancos públicos estaduais nos leilões de privatização. Freitas (2011) comenta que tais bancos também aproveitaram as oportunidades criadas pelas saídas das instituições estrangeiras que fracassaram em suas tentativas de conquistar o mercado brasileiro, como foram os casos do BBVA, adquirido pelo Bradesco, em 2002, e do Bank Boston, adquirido pelo Itaú, em 2005.

Ao estudar o processo de internacionalização da indústria bancária brasileira, Costa e Santos (2014) afirmam que o fenômeno de formação de multinacionais bancárias brasileiras não é propriamente um movimento novo, pois, já nas décadas de 1960 e 1970, Bradesco e Banco do Brasil despontavam como instituições com vocação internacional.

Costa e Santos (2014) comentam que o pioneiro, naquele momento, foi o Banco do Brasil que, apesar de incorporar funções públicas, firmava-se como uma multinacional bancária. Segundo o próprio Banco do Brasil (2010), esse pioneirismo foi aprofundado na gestão de Nestor Jost (1967-1974), ao adotar uma estratégia agressiva de expansão internacional, por meio da implantação de agências e bases de operações ao redor do mundo, inclusive com atuação no mercado de euromoedas e banco de investimento. Porém, segundo Costa e Santos (2014), a crise financeira brasileira ocorrida na década de 1980, seguida da abertura e reestruturação do sistema bancário brasileiro na década seguinte, inibiu, fortemente, o processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras, pois, durante tal período, passaram a se concentrar somente no mercado interno.

Apesar de tal movimento ter ficado em estado latente durante um tempo, Costa e Santos (2014) afirmam que os bancos nacionais começaram a intensificar o envolvimento com operações no exterior, destacando-se, como líderes nesse processo, o Banco do Brasil, o Itaú/Unibanco e o Bradesco. Esta afirmação é ratificada por Freitas (2011), ao comentar que somente três bancos brasileiros podem ser considerados internacionais: Banco do Brasil (BB), Itaú/Unibanco e Bradesco. Para amparar tal comentário, utiliza como referência o critério de extensão quantitativa da rede externa adotado pelo Centro de Corporação Transnacional das Nações Unidas (CTC), o qual classifica como internacionais aqueles bancos que captam depósitos e concedem empréstimos por meio de filiais ou subsidiárias de controle majoritário ou integral, em pelo menos cinco ou mais países ou territórios, o caso dos três bancos citados.

Por outro lado, Costa e Santos (2014) afirmam que ainda é prematuro fazer previsões sobre os rumos do processo de internacionalização da indústria bancária brasileira. Porém, identificaram dois principais fatores que podem fomentar tal processo:

1º) Solidez institucional: o Brasil possui instituições financeiras bancárias de longa tradição, que se fortaleceram, ao longo do tempo, pelo processo de concentração bancária. Entre 1945 e 1964, o número de instituições caiu de 509 para 328, devido, segundo Macarini (2007), à fragilidade dos bancos e à formatação do sistema financeiro brasileiro. Segundo o Banco Central, em 2015, o Brasil possuía 155 instituições financeiras bancárias. Ao se observar tais números, pode ser comprovado o movimento de concentração bancária, ocorrido nas últimas décadas.

2º) Alta competitividade: o resultado do processo de reestruturação do setor bancário brasileiro, que ocorreu na década de 1990, foi a formação de instituições nacionais potencialmente capazes de alçarem voos internacionais, principalmente pelo fato do conhecimento adquirido ao competir com bancos estrangeiros em território nacional.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A apresentação dos aspectos metodológicos do estudo foi dividida em duas partes. Primeiramente, são caracterizados alguns aspectos técnicos da pesquisa, para, posteriormente, serem apresentadas as características do *survey* elaborado, ressaltando-se a forma como o universo de pesquisa e o processo de coleta de dados foram definidos.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao se observar as características dos tipos de pesquisa apresentados por Salomon (2001), verificou-se que a pesquisa aplicada é a que melhor se adapta ao objetivo do estudo proposto, que é verificar se as instituições financeiras bancárias brasileiras, pela ótica de brasileiros residentes no exterior, estão sendo eficazes em seu processo de internacionalização.

Levando-se em conta os métodos de abordagem, citados por Lakatos e Marconi (1995), foi adotado o dedutivo, pois, utilizando-se como subsídio o referencial teórico existente sobre os motivos que fomentam o processo de internacionalização da indústria bancária, o objetivo da pesquisa será constatar se a indústria bancária brasileira, que coloca o

apoio a brasileiros residentes no exterior como um dos motivos que fomentam seu processo de internacionalização, está sendo realmente eficaz.

Dentre os métodos de procedimento de pesquisa listados por Salomon (2001), o que mais se adapta ao objetivo deste estudo é a pesquisa descritiva, na modalidade *survey*. Essa escolha está amparada nas observações de Yin (2004) sobre as características de tal método. De acordo com tal autor, a pesquisa descritiva investiga fenômenos contemporâneos dentro do contexto da vida real, quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não são muito claras. Acredita-se que este seja o caso da análise da eficácia do processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras, principalmente pelo fato de não terem sido identificados estudos acadêmicos que abordassem tal tema.

Em relação ao tipo de abordagem, utilizar-se-á a qualitativa, visto que seu objetivo é descrever, decodificar e traduzir se o processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras, analisado pela ótica de brasileiros residentes no exterior, está sendo realmente eficaz. Segundo Van Maanen (1979), quando a abordagem é qualitativa, a preocupação é com o entendimento, e não com a frequência de ocorrência de determinado fenômeno.

4.2.UNIVERSO DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

Para a elaboração do *survey*, que foi realizado por meio da ferramenta LimeSurvey®, utilizou-se, como amostra, alunos e ex-alunos dos cursos de Ensino a Distância (EAD) oferecidos pela Instituição de Ensino Superior (IES) Estácio–UniSEB, na qual um dos autores ministra aulas e firmou parceria para o envio do questionário. A amostra é composta por brasileiros que residem no Japão e que estão matriculados nos seguintes cursos superiores da IES citada: pedagogia, letras, administração, gestão da tecnologia da informação, gestão em RH e gestão em marketing, e também em cursos de pós-graduação na modalidade totalmente web. Tais alunos estão vinculados a um polo de EAD da Estácio–UniSEB, situado na cidade japonesa Toyohashi. Vale ressaltar que também foram incluídos na amostra os alunos que já finalizaram tais cursos e que constavam no banco de dados da IES.

A cidade Toyohashi situa-se, geograficamente, no centro do Japão, a uma distância de 250 quilômetros de Tóquio, a capital do país. Sua população é de 370.000 habitantes e está ligada, por meio das principais ferrovias e rodovias japonesas, aos principais mercados consumidores do leste e oeste do Japão. Além disso, pelo fato de ser banhada pelo Oceano Pacífico, conta com portos preparados para o transporte marítimo, facilitando, dessa forma, o comércio internacional.

O método de coleta de dados utilizado no *survey* foi o questionário, pelo nível de exatidão e agilidade que ele proporciona. Cerro e Bervian (1996) afirmam que o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja, além de poder ser enviado pelo correio, por e-mail, entregue diretamente ao respondente ou aplicado por elementos preparados e selecionados.

O *link* para preenchimento do questionário, disponibilizado por meio da ferramenta LimeSurvey®, foi enviado por e-mail para uma amostra de 122 elementos. O questionário foi dividido em três blocos. O primeiro visou coletar dados cadastrais dos respondentes, como sexo, faixa etária e tempo de residência no Japão.

O segundo bloco visou atender ao objetivo geral do estudo, que é constatar a hipótese de que brasileiros que residem fora do Brasil possuem contas correntes em agências e subsidiárias de instituições financeiras bancárias brasileiras situadas no exterior. Porém, caso tal hipótese fosse refutada, o segundo bloco também visou atender ao objetivo específico de levantar os motivos que fizeram com que não tivessem aberto contas correntes em tais instituições.

O terceiro bloco, que deveria ser preenchido somente por aqueles respondentes que tivessem aberto contas correntes, visou atender ao objetivo específico de verificar se os produtos e serviços, oferecidos por agências e subsidiárias de instituições financeiras bancárias brasileiras situadas no Japão, estão atendendo a suas expectativas e necessidades.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A porcentagem de retorno da pesquisa foi de 26%, pois, de um total de 122 pessoas que receberam o link com o questionário, 32 o preencheram. O primeiro bloco de perguntas, que visou coletar dados cadastrais, constatou que 41% dos respondentes eram homens e 59% mulheres. A faixa etária se concentrou entre 31 e 50 anos, representando 69% dos respondentes. Somente 9% tinham menos de 21 anos, enquanto foram identificados 22% com idade entre 21 e 30 anos. Também é importante destacar que a grande maioria está no Japão há mais de cinco anos (78%) e estão trabalhando (93%). Dentre os que trabalham, 69% estão empregados há mais de cinco anos.

Por meio de tais dados, pode-se constatar que a amostra efetiva, apesar de pequena, propicia constatações relevantes, pois se tratam, na maioria, de pessoas em idade adulta, com certa experiência profissional, e que estão no Japão há um tempo razoável, permitindo que se obtenham, por conta dessas características, informações com maior credibilidade sobre a eficácia do processo de internacionalização dos bancos brasileiros.

O segundo bloco, que continha seis perguntas, visou, na primeira delas, constatar se os respondentes possuíam, no Brasil, uma conta corrente bancária antes da mudança para o Japão. Na amostra, foram identificados 53% que possuíam, contra 47% que afirmaram não possuir. Para os que possuíam, foi perguntado em qual (is) banco (s) possuía (m) a conta corrente. É importante destacar que, no caso de possuírem conta em mais de uma instituição financeira, foi solicitado aos respondentes que citassem aquela na qual seu relacionamento era maior. A metade, exatamente, afirmou que possuía conta corrente no Banco do Brasil. Na sequência, empatados, ficaram o Bradesco e a Caixa Econômica Federal. O Itaú/Unibanco ficou em quarto lugar. Também foram citados o Banestado e o América do Sul.

As demais perguntas do segundo bloco visaram identificar, para os que possuíam conta corrente no Brasil antes da mudança para o Japão, o grau de satisfação que tinham com as instituições financeiras bancárias em relação a quatro itens: produtos de captação [exemplo: poupança, fundos de investimento, certificados de depósito bancário (CDB), títulos de captação, previdência privada etc.], produtos de empréstimos (exemplo: cheque especial, crédito pessoal, financiamento de veículos, financiamento de imóveis etc.), serviços (exemplo: internet banking, débitos em conta, cartões de crédito, seguros etc.) e tarifas cobradas (exemplo: manutenção de conta corrente, anuidade do cartão de crédito, transferências entre contas correntes etc.). Por meio da tabela 1, podem ser observados os resultados obtidos.

GRAU DE SATISFAÇÃO	CAPTAÇÃO	EMPRÉSTIMOS	SERVIÇOS	TARIFAS
Extremamente satisfeito	5,88%	11,76%	11,76%	5,88%
Muito satisfeito	23,53%	5,88%	17,65%	11,76%
Moderadamente satisfeito	35,29%	17,65%	58,82%	17,65%
Pouco satisfeito	0,00%	11,76%	0,00%	52,94%
Nada satisfeito	11,76%	0,00%	0,00%	11,76%
Não utilizava	23,53%	52,94%	11,76%	0,00%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tabela 1. Grau de satisfação com as instituições financeiras brasileiras (no Brasil).

Fonte: elaborada pelos autores.

Além de os respondentes terem podido expressar seu grau de satisfação com as instituições financeiras em relação aos quatro itens citados, foi disponibilizado um espaço para que, caso houvesse interesse, fossem apresentados comentários adicionais. Apesar de a maioria ter se mostrado muito ou moderadamente satisfeita com os produtos de captação oferecidos, foram observados alguns comentários relacionados à falta de informação, oriunda dos gerentes de conta, em relação às características e diferenças entre tais produtos. No caso

dos produtos de empréstimos, a maioria se mostrou extremamente ou moderadamente satisfeita. Por outro lado, aqueles que se mostraram pouco satisfeitos justificaram sua insatisfação pelo fato de as taxas de juros cobradas nos empréstimos serem muito altas. Em relação aos serviços prestados, 100% dos respondentes mostraram algum grau de satisfação, não havendo comentários adicionais, nem positivos, nem negativos. No que tange à cobrança de tarifas, a maioria se mostrou pouco satisfeita, representando 53% da amostra. Além do alto custo das tarifas, vários comentários estavam relacionados ao excesso de tarifas que incidiam sobre vários serviços, que os clientes acreditavam que deveriam ser isentos.

Como o objetivo do estudo era verificar a eficácia do processo de internacionalização das instituições financeiras pela ótica dos clientes, comparando o grau de satisfação que possuíam no Brasil com o que possuem, atualmente, no Japão, foi definida uma condicionalidade no terceiro bloco do questionário, ou seja, somente os respondentes que possuíam conta corrente no Brasil tiveram acesso às perguntas.

O terceiro bloco visou, em sua primeira pergunta, constatar se os respondentes, chegando ao Japão, tiveram interesse em continuar movimentando, por eles mesmos, ou seja, sem a nomeação de um procurador, a conta corrente que possuíam no Brasil, utilizando os mesmos produtos e serviços com os quais já estavam acostumados. O resultado obtido, 53% disseram sim e 47% não, gerou certa surpresa, pois se imaginava que a imensa maioria gostaria de continuar movimentando sua conta corrente. Porém, pelo fato de os respondentes não terem feito comentários adicionais, não foram identificados os motivos que justificassem tal postura.

Para os que afirmaram querer continuar movimentando suas contas correntes, foi perguntado se houve tal possibilidade, ou seja, se a instituição financeira permitia que continuassem movimentando-as sem a necessidade da nomeação de um procurador no Brasil. Da amostra, 55% disseram ter sido informados que não e 45% que somente poderiam movimentá-la de forma parcial. Alguns comentários adicionais dos respondentes indicavam dificuldades caso a conta fosse movimentada de forma parcial, citando, por exemplo, o fato do desbloqueio da senha do *internet banking*, caso precisasse ser alterada, só poder ser feito em território brasileiro, por um procurador nomeado pelo titular da conta. Este resultado é um forte indício da necessidade que os brasileiros que saem do Brasil possuem em abrir uma nova conta corrente bancária quando chegam ao exterior.

Ao serem questionados se a instituição financeira da qual eram clientes informou que haveria possibilidade de abrir uma nova conta corrente em alguma filial ou subsidiária que possuíssem no Japão, 45% dos respondentes afirmaram que não e 10% que ficaram sabendo

dessa possibilidade por outras fontes. Diante desses dados, comprova-se que, de forma geral, o sistema de comunicação de algumas instituições financeiras precisa ser aperfeiçoado, salvo o caso do Banco do Brasil, pois, daqueles que obtiveram informações, 100% afirmaram que foram oriundas dessa instituição financeira.

Após terem ciência da possibilidade da abertura de uma nova corrente em alguma filial ou subsidiária de uma instituição financeira brasileira situada no Japão, foi perguntado se tiveram interesse em abri-la. O interesse foi identificado em 54% dos respondentes. Os 46% que não mostraram interesse, nos comentários adicionais, justificaram que isso ocorreu pelo fato de, após obterem informações, terem comprovado que a nova conta corrente não supriria suas necessidades. Acredita-se que este dado seja um indício de que a eficácia do processo de internacionalização das instituições financeiras, pela ótica dos clientes, não está atingindo um nível de excelência alto.

A constatação dessa relativa falta de eficácia não foi observada com tanta veemência quando a pessoa decide por abrir a nova conta corrente. Quando se perguntou sobre o nível de dificuldade no processo de abertura, somente 6% dos respondentes afirmaram que a dificuldade é extremamente alta e 47% sinalizaram que é baixa ou extremamente baixa. Por outro lado, 47% disseram que a dificuldade é moderadamente alta; portanto, pode-se comprovar que o processo de abertura da nova corrente ainda precisa ser aperfeiçoado, tornando-o menos burocrático.

Para aqueles que optaram em abrir uma nova conta corrente, foi perguntado em qual instituição financeira ela foi aberta. O Banco do Brasil foi o mais citado, representando 54%. Em segundo lugar, ficou o Itaú/Unibanco, com 10%. Os dois outros mais citados, com 3% cada, foram a Caixa Econômica Federal e o Bradesco. O restante, representando 30% da amostra, abriu conta corrente em outras instituições financeiras. Em seus comentários adicionais, os respondentes não indicaram os nomes das instituições; portanto, esta é uma das limitações deste estudo, pois, por meio dele, não foram identificados os nomes de outras instituições financeiras brasileiras que estejam atuando no Japão.

As demais perguntas do terceiro bloco visaram identificar, para os respondentes que abriram uma nova conta corrente no Japão, em filiais ou subsidiárias de instituições financeiras brasileiras, seu grau de satisfação em relação a quatro itens: produtos de captação, produtos de empréstimos, serviços e tarifas cobradas. Por meio da tabela 2, podem ser observados os resultados obtidos.

GRAU DE SATISFAÇÃO	CAPTAÇÃO	EMPRÉSTIMOS	SERVIÇOS	TARIFAS
Extremamente satisfeito	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%
Muito satisfeito	13,33%	0,00%	26,67%	6,67%
Moderadamente satisfeito	40,00%	0,00%	20,00%	40,00%
Pouco satisfeito	6,67%	6,67%	13,33%	20,00%
Nada satisfeito	0,00%	0,00%	6,67%	33,33%
Não utilizava	40,00%	86,67%	33,33%	0,00%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tabela 2. Grau de satisfação com as instituições financeiras brasileiras (no Japão).

Fonte: elaborada pelos autores.

Em relação ao primeiro item, produtos de captação, em comparação aos dados apresentados na tabela 1, que mostra o grau de satisfação dos clientes com as instituições financeiras brasileiras quando residiam no Brasil, foi identificado um aumento do percentual de não utilização, que passou de 23% para 40%. Além disso, pode ser observada uma redução na satisfação, pois, ao somarmos os três níveis (extremamente, muito e moderadamente satisfeito), houve uma queda de 65% para 53%.

No caso do segundo item, produtos de empréstimos, o aumento do percentual de não utilização foi mais expressivo, passando de 53% para 87%. Mesmo com um baixo percentual de utilização, também pode ser observada uma redução na satisfação, pois, ao somarmos os três níveis, houve uma queda de 35% para 7%. As mesmas constatações foram observadas no terceiro item, que abordou os serviços prestados. O aumento do percentual de não utilização passou de 12% para 33% e a redução na satisfação, somando os três níveis, teve uma queda de 88% para 47%.

Somente no último item, relacionado às tarifas cobradas pelos produtos e serviços, foi constatada uma leve melhora no grau de satisfação dos clientes com as instituições financeiras brasileiras que estão atuando no Japão, pois, ao somarmos os três níveis (extremamente, muito e moderadamente satisfeito), foi observado um aumento de 35% para 47%. Porém, tal melhora deve ser analisada com cautela, visto que, proporcionalmente, acredita-se que os salários pagos no Japão são, a princípio, maiores que os pagos no Brasil. Portanto, os clientes podem ter a falsa sensação que as tarifas são menores.

Nos comentários adicionais, foram apresentadas reclamações em relação ao atendimento nas filiais e subsidiárias das instituições financeiras brasileiras situadas no Japão, que é precário e demorado, prejudicando e inibindo a utilização dos produtos e serviços oferecidos. Por outro lado, houve comentários citando que há maior facilidade e rapidez no atendimento quando o mesmo é feito por telefone, destacando-se também que não há grandes dificuldades para se operacionalizar a remessa de recursos financeiros para o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Costa e Santos (2014), a maioria dos trabalhos relacionados à internacionalização da indústria bancária brasileira está voltada aos efeitos da entrada de instituições estrangeiras no mercado interno; portanto, destaca-se a importância deste estudo, pelo fato de abordar o movimento inverso, ou seja, o processo de internacionalização de instituições financeiras brasileiras.

Também é importante destacar que, segundo Aharoni e Brock (2010), estudos que abordem organizações que atuam no segmento de serviços, como é o caso das instituições financeiras, constituem um dos novos desafios dentro das linhas de pesquisa sobre internacionalização de empresas.

Por meio do estudo, foi possível constatar a primeira hipótese levantada, que consistia em verificar se brasileiros que residem fora do Brasil possuem contas correntes em agências e subsidiárias de instituições financeiras bancárias brasileiras situadas no exterior.

Brasileiros que, atualmente, estão residindo no Japão, citaram ter aberto contas correntes em quatro instituições financeiras bancárias brasileiras que lá atuam: Banco do Brasil, Itaú/Unibanco, Caixa Econômica Federal e Bradesco. Esses resultados estão alinhados ao comentário de Freitas (2011), ao afirmar que somente três bancos brasileiros podem ser considerados internacionais: Banco do Brasil (BB), Itaú/Unibanco e Bradesco. Apesar de tal autor não ter citado a Caixa Econômica Federal, institucionalmente, ela destaca que possui escritórios no exterior, para que imigrantes brasileiros possam enviar suas economias para o Brasil, sacar o FGTS e, até mesmo, contratar financiamento imobiliário para a compra de um imóvel em terras brasileiras (CEF, 2015).

O objetivo específico do estudo também foi concluído com êxito, pois foi possível identificar se, pela ótica dos clientes, o processo de internacionalização das instituições financeiras bancárias brasileiras está sendo eficaz. Os resultados obtidos forneceram indícios de que o processo de internacionalização de tais instituições não está atingindo, de forma satisfatória, o objetivo de continuar atendendo seus clientes, com eficácia, no exterior. Segundo Paula (2003), dentre vários outros motivos, as instituições financeiras buscam investir em outros países para preservar a relação com seus clientes, atendendo-os também no exterior.

Apesar do percentual razoável de retorno dos questionários enviados, o tamanho reduzido da amostra utilizada é reconhecido como uma das limitações deste estudo. Portanto,

para trabalhos futuros, sugere-se a utilização de amostras maiores, levando em conta também outros países, para que as conclusões obtidas possam ser ratificadas ou refutadas.

Apesar de a amostra ser pequena, acredita-se que o estudo gerou informações importantes, que podem levar as instituições financeiras a repensar suas estratégias de internacionalização, principalmente quando são movidas pelo objetivo de continuar atendendo seus clientes, com eficácia, no exterior.

Também é importante destacar que o questionário utilizado permitiu aos respondentes apresentar comentários adicionais relacionados às perguntas que foram propostas. Tais comentários permitiram concluir que, dentre as instituições financeiras bancárias brasileiras que estão atuando no Japão, o Banco do Brasil, pela ótica dos clientes, é a que se mostrou mais eficaz, pois soube aproveitar a estrutura do país, associando-se ao correio japonês e à rede de conveniência Seven Eleven, aproveitando a logística dessas empresas. Dessa forma, o Banco do Brasil passou a atender, com maior eficácia, os brasileiros que residem no Japão, tornando muito fácil fazer remessas de dinheiro para o Brasil, depósitos ou saques.

REFERÊNCIAS

AHARONI, Y., BROCK, D. **International business research: Looking back and looking forward.** Journal of International Management. Vol. 16, n. 1, p. 5–15. 2010.

ANDALL, A.; FISCHER, M. **The death and birth of internalization: a literary review,** MSc thesis, School of Business, Economics and Law, Goteborg University, 2005.

ASSAF NETO, Alexandre. **Mercado Financeiro.** São Paulo: Atlas, 2005.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relação de instituições em funcionamento no país.** 2015. Disponível em: < <http://www.bcb.gov.br/?RELINST>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BANCO DO BRASIL. **Banco do Brasil 200 anos de história: 1964 – 2008.** Belo Horizonte: Del Rey, Fazenda Comunicação & Marketing, 2010.

BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. **Gerenciando empresas no exterior: a solução transnacional.** São Paulo: Makron Books, 1992.

BRABESCO. Relação com investidores. Informações Corporativas. Canais de Distribuição. Brabesco no exterior. Disponível em: <<http://www.brabescori.com.br/abertura.html>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL – CEF. **CAIXA reforça atendimento a brasileiros no exterior.** Disponível em: <<http://www20.caixa.gov.br/Paginas/Noticias/Noticia/Default.aspx?newsID=389>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CARNEIRO, Murilo. *Administração de Organizações: teoria e lições práticas*. São Paulo: Atlas, 2012.

CARVALHO, C. E.; STUDART, R.; ALVES JR., A. J. *Desnacionalização do setor bancário e financiamento das empresas: a experiência brasileira recente*. Textos para Discussão, IPEA, n. 882, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração: teoria, processo e prática*. 3º ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

CORAZZA, G. **Crise e reestruturação bancária no Brasil**. Documento da Pesquisa. “Banco Central e Sistema Financeiro: crise e supervisão bancária no Brasil”. [On-line] UFRGS, 2000. Disponível em: <www.ufrgs.br/ppge/pcientifica/2000_08.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

COSTA, João Dalla; SANTOS, Elson Rodrigo de Souza. **Indústria bancária brasileira: evidência da formação de instituições financeiras multinacionais**. *Revista de Economia Contemporânea (REC)*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 241-266, mai.-ago./2014.

DUNNING, J. H. **Re-evaluating the benefits of foreign direct investment**. *Transnational Corporations*, Genebra, v.3, n. 1, fev. 1994.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Para pensar o processo de internacionalização das empresas brasileiras**. *INOVA – Boletim do núcleo de política e gestão tecnológica da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 13, n. 45, p. 1-3, 2006,

FOCARELLI, D.; POZZOLO, A. F. **The determinants of cross-border bank share holdings: an analysis with bank-level data from OECD countries.** Temidi Discussion, Banca Itália, Servizio di Studi, n. 381, 2000.

FORTUNA, Eduardo. **Mercado financeiro: produtos e serviços.** 12º ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

FREITAS, Maria Cristina Penido de. **A internacionalização do sistema bancário brasileiro.** 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1566.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

GERMIDIS, D.; MICHALET, C. **International banks and financial markets in developing countries.** Paris: OCDE, 1984.

GOVERNO FEDERAL. **Internacionalização de empresas brasileiras.** 2009. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1260377495.pdf>. Acesso em 28 abr. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed., São Paulo: Atlas, 1995.

MACARINI, J. P. **A política bancária do regime militar: o projeto do conglomerado (1967 –1973).** Textos para Discussão, IE-UNICAMP, n. 124, jan. 2007.

MELIN, L. **Internacionalization as a strategy process.** Strategic Management Journal, Chichester, v. 13, p. 99-188, 1992.

MORGAN, R. E.; KATSIKEAS, C. S. **Theories of internacional trade, foreign direct investiment and firm internacionalization: a critique.** Management Decision, Londres, v.35, n.1, p. 68-78, 1997.

PADMANABHAN, P.; CHO, R. K. **Decision specific experience in foreign ownership and establishment strategies: evidence from Japanese firms.** Journal of International Business Studies, v. 30, p. 25-44, 1999.

PAULA, L. F. **The determinants of the entry of foreign banks in Brazil.** In: Congresso Brasileiro de História Econômica, 5, e Conferência Internacional de História de Empresas ABPHE, 6, Caxambu, MG, 7-10 set. 2003.

ROCHA, A.; ALMEIDA, V. Estratégias de entrada e de operação em mercados internacionais. In. TANURE, B.; DUARTE, R. G. (Organizadores). **Gestão Internacional.** São Paulo: Saraiva, 2006.

ROOT, F. **Entry strategies for international markets.** New York: Lexington Books, 1994.

RUDGE, Luiz Fernando, CAVALCANTE, Francisco. **Mercado de Capitais.** Belo Horizonte: CNBV, 1993.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia.** 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VAN MAANEN, J. **Reclaiming qualitative methods for organizational research.** Administrative Science Quarterly, v.24, pp.520-526, dec. 1979.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

WELCH, L.S.; LUOSTARINEN, R. **Internationalisation: evolution of a concept.** Journal of General Management, Henley-on-Thames, v. 14, n. 2, p. 34-55, 1998.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO A DISTÂNCIA

Lidiane Larissa Fresque MARTINS*

Resumo

Devido ao desenvolvimento e avanço tecnológico retratado no século XXI, a procura pelo ensino a distância tem crescido de maneira significativa. Esta pesquisa tem a finalidade de utilizar os mecanismos da teoria da administração para obtenção de cursos com ensino a distância qualificados, em que alunos atingiram satisfação e professores, por meio do planejamento, consigam desempenhar suas respectivas funções da melhor maneira possível. Utilizando questionários de satisfação, o intuito é obter o aperfeiçoamento do atendimento escolar, visando sempre manter uma administração pedagógica, mas propondo uma junção das instruções de Fayol e Taylor, buscando agregar suas teorias ao plano de ensino dos professores-tutores. As funções universais da Administração, segundo Fayol são: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. E, segundo Taylor, existem alguns princípios que deverão ser seguidos para que aconteça a administração ansiada: princípio de planejamento, princípio de preparo dos trabalhadores, princípio de controle, princípio da execução. Analisaremos a junção desses princípios e teorias com o trabalho pedagógico exercido pelo professor, visando alcançar, assim, um resultado satisfatório para alunos e até mesmo para os professores, pois o trabalho planejado é muito melhor de ser desempenhado.

Palavras-chave: *Educação a Distância; Planejamento Administrativo; Qualidade de Ensino; Planejamento Pedagógico; Teorias Administrativas.*

THE CONTRIBUTION OF MANAGEMENT THEORIES OF COORDINATION EDUCATION EDUCATIONAL DISTANCE

Abstrat

Due to the development and technological advancement portrayed in the XXI century, the demand for distance education has grown significantly way. This research aims to use the management theory of mechanisms to obtain teaching courses with qualified distance where students achieved satisfaction, and teachers through planning able to perform their functions in the best possible way. Using questionnaires satisfaction, the aim is to get the improvement of school attendance, aiming to maintain an educational administration, but proposing a joint instructions of Fayol and Taylor seeking to add their theories, the syllabus of teacher-tutors. The universal functions of Fayol second Administration are: to provide, organize, command,

*Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda, graduada em Letras – Português/ Inglês e Licenciatura plena em Pedagogia pela UNIESP – Ribeirão Preto. E-mail: lidianelarissa@yahoo.com.br.

coordinate and control. And according to Taylor there are some principles that should be followed for it to happen the longed administration, they are: the principle of planning, preparation principle of workers, control principle, the principle of execution. We will look to join those principles and theories with the educational work carried out by the teacher in order to achieve thus a satisfactory result for students and even teachers, because the planned work is much better to be played.

Key-words: *Distance Learning; Management Planning; Teaching Quality; Educational Planning; Administrative Theories.*

INTRODUÇÃO

É evidente que o avanço das tecnologias da informação e comunicação tem sido praticado em várias atividades dentro de nossa sociedade. Falaremos, especificamente, no âmbito educacional, uma vez que seu emprego tem se difundido de maneira exorbitante. Os variados formatos de mídia, textos, sons, imagens e interação que essas novas tecnologias permitem e demandam que gestores decidam quais tecnologias, entre tantas opções de oferta, devam ser empregadas.

O ensino a distância teve seu marco inicial em 1728, quando foi anunciado um curso na Gazeta de Boston, edição de 20 de março, em que o prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX a educação a distância começa a existir institucionalmente. No Brasil, as primeiras experiências em Educação a Distância ficaram sem registro, visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX, conforme dizem Maia & Mattar, 2007.

De acordo com Nunes (1994), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender a grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso é possibilitado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância. Novas abordagens têm surgido em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, pois, com o avanço das mídias digitais e da expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados.

Esta pesquisa visa encontrar mecanismos didáticos que contribuam para melhor funcionamento das atividades administrativas, necessárias para o desenvolvimento do ensino a distância nos cursos de graduação.

Metodologicamente, este trabalho adotou o tipo de pesquisa bibliográfica, realizada por meio de consultas, explorando os relatos já pesquisados sobre o assunto, e também pesquisa de campo, com questionários para alunos que já fazem cursos a distância, na tentativa de melhoria no aproveitamento das disciplinas cursadas.

A abordagem será qualitativa, com intuito de apontar os erros e tentar sanar as dificuldades, possibilitando, assim, maior aquisição do conhecimento.

A VISÃO DA TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO

Segundo Garcia e Bronzo (2000), as teorias são propostas de acordo com os contextos históricos em que estão inseridas, enfatizando os problemas mais importantes enfrentados na época em quem foram fundamentadas.

Os princípios e as técnicas das Teorias Clássicas de Frederick Taylor buscaram o desejado aumento produtivo, tomando como base a eficiência dos trabalhadores.

Analisando alguns modos de produção, Taylor identificou falhas no processo produtivo, geradoras de baixa produtividade, uma vez que, para ele, cada operário produzia um terço do que poderia produzir (processo que ele nomeou “vadiagem sistemática”).

Tal fato o fez despertar para a necessidade de criação de um método racional padrão de produção em detrimento das práticas tradicionais, que ainda deixavam resquícios nas fábricas. Essa teoria leva o nome de Administração Científica, “devido à tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos trabalhos operacionais a fim de aumentar a eficiência industrial. Os principais métodos científicos são a observação e mensuração.” (CHIAVENATO, 2004, p. 41).

As standardizações no processo e nas ferramentas utilizadas no trabalho permitiram a criação do método ideal de produção (the best way) baseado no estudo de tempos e movimentos (motion-time study) e, conseqüentemente, o surgimento da gerência cujas principais funções eram o planejamento da melhor forma de execução do trabalho e o controle do mesmo. Para possibilitar o gerenciamento efetivo, responsável também pela organização do ambiente, o trabalho foi fragmentado, centralizaram-se as decisões e a magnitude de controle de cada chefe foi diminuída, buscando estruturas e sistemas perfeitos, nos quais as

responsabilidades eram bem delineadas. Taylor dissociou os princípios das técnicas, uma vez que “os trabalhadores e seus supervisores imediatos deveriam ocupar-se exclusivamente da produção. Toda atividade cerebral deve ser removida da fábrica e centralizada no departamento de planejamento [...]” (MAXIMIANO, 2006, p.41). O método de Taylor apoiava-se na supervisão funcional, estabelecendo que todas as fases do trabalho devem ser acompanhadas de modo a verificar se as operações estão sendo desenvolvidas em conformidades com as instruções programadas, e estas instruções devem ser transmitidas a todos os empregados, por meio da descrição detalhada de cargos e tarefas. Em suma, o Taylorismo baseia-se na divisão do trabalho por meio das tarefas: “a questão não é trabalhar duro, nem depressa, mas trabalhar de forma inteligente.” (MAXIMIANO, 2006, p.41-42). Mesmo com esse pensamento e o plano de incentivo salarial (pagamento por produção), Taylor foi considerado o maior inimigo do trabalhador.

Henri Fayol, teórico clássico com ênfase na estrutura organizacional, segundo Chiavenato, defendia que: “[...] a eficiência da empresa é muito mais do que a soma da eficiência dos seus trabalhadores, e que ela deve ser alcançada por meio da racionalidade, isto é, da adequação dos meios (órgãos e cargos) aos fins que se deseja alcançar”. (CHIAVENATO, 2000, p. 11).

Fayol traz, em sua teoria funcionalista, a abordagem prescritiva e normativa, uma vez que a ciência administrativa, como toda ciência, deve basear-se em leis ou princípios globalmente aplicáveis. Sua maior contribuição para a administração geral são as funções administrativas – prever, organizar, comandar, coordenar e controlar –, que são as próprias funções do administrador ainda nos dias atuais. A função administrativa, nesse novo enfoque, deixa de ser exclusiva da alta gerência, ficando difundida proporcionalmente entre todos os níveis hierárquicos; quanto mais alto o cargo, mais funções administrativas apareciam, mas, ainda assim, os executivos têm maior responsabilidade administrativa, distinguindo-se das funções técnicas, isto é, ainda havia distinção entre princípios e técnicas. Fayol adotou alguns princípios da Administração Científica, como a divisão do trabalho e disciplina, abandonando outros e acrescentando os princípios de autoridade e responsabilidade, espírito de equipe e iniciativa, etc. Enquanto Ford e Taylor cuidaram da empresa de baixo pra cima, Fayol cuidou da empresa de cima para baixo.

O PAPEL DESEMPENHADO PELO PROFESSOR

Para que o professor desenvolva seu papel com maestria, é necessário que planeje suas aulas e considere o planejamento como algo essencial para alcançar o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno. Veremos, a seguir, algumas definições para essa palavra de tão grande significância.

O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico, que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 1991). O ato de planejar está presente em todos os momentos da vida humana. Sempre as pessoas são obrigadas a planejar, a tomar decisões que, em alguns momentos, são definidas a partir de improvisações; em outros, são decididas partindo de ações previamente organizadas (KENSKI, 1995).

Algumas definições de planejamento:

O significado do termo 'planejamento' é muito ambíguo, mas no seu uso trivial ele compreende a idéia de que sem um mínimo de conhecimento das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsões das alterações possíveis desta situação nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador [...]. Não há uma 'ciência do planejamento' nem mesmo há métodos de planejamentos gerais e abstratos que possam ser aplicados a tantas variedades de situações sociais e educacionais principalmente se considerarmos a natureza política, histórica, cultural, econômica etc. (AZANHA, 1993, p. 70-78).

Segundo Sobrinho:

Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia a cada hora (SOBRINHO, 1994, p.3)

O projeto é uma técnica de planejamento e de organização metodológica que tem por finalidade a solução de um problema. Ao projetar a solução de um problema educacional, este deve ser planejado em uma situação o mais real possível e ter por resultado algo concreto.

Leia a LDB 9.394/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns

e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; [...]

O projeto educativo é um instrumento teórico-metodológico para mudança da prática e da realidade educativa. Pode ser considerado um plano mais aprofundado e mais complexo, porque não é simplesmente um roteiro, é um documento que propõe mudanças reais e efetivas dos problemas existentes na instituição de ensino.

As funções dos professores como formadores do poder ideológico mudam de organização para organização, de sociedade para sociedade, de época para época. Existem professores de várias modalidades, e o presente estudo está voltado para o professor-tutor, ou seja, o aquele que orienta os alunos nas aulas virtuais (a distância). Para aumentar a visão dessa modalidade, analisemos, a seguir, o código de ética EAD.

Figura 1 – Educação a Distância



Código de Ética para Educação a Distância

A ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância, ao criar seu código de ética para a Educação a Distância também indica qual é o papel do tutor no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é acompanhar, sistematicamente, o progresso de cada aluno, usando os

recursos de tutoria, apoio didático e aconselhamento, e fazer um trabalho constante de motivação de cada um deles no sentido de que possam completar o programa de estudos com bom aproveitamento.

Segundo Maia (2002, p.14), é fundamental que o tutor tenha competência tecnológica para agir com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente tecnológico que está utilizando. É preciso ser um hábil navegador e pesquisador da rede, conhecer sites de busca e pesquisa, bem como ter intimidade com envio e recebimento de e-mails, netiqueta, participar de listas e fóruns de discussão, ter sido mediador em algum e-group ou tenha familiaridade de alguma comunidade virtual de aprendizagem.

Para Niskier (1999, p.391), o tutor é o elemento estimulante e orientador para o autodesenvolvimento do aluno. Niskier ainda detalha qual é o papel do tutor:

- I. Comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- II. Corrigir as avaliações escritas dos estudantes;
- III. Ajudar os estudantes através de discussões e explicações, para que compreendam os materiais dos cursos;
- IV. Responder as questões sobre a instituição;
- V. Ajudar os estudantes, para que planejem seu trabalho;
- VI. Organizar círculos de estudo;
- VII. Fornecer informações por telefone, fax e e-mail;
- VIII. Supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- IX. Apresentar-se em encontros periódicos;
- X. Atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- XI. Servir de intermediário entre a instituição e os estudantes.

Muitas vezes o aluno manifesta melhor suas dúvidas com o tutor, sendo o tutor, então, elemento essencial para a aprendizagem do aluno. Segundo Niskier (1999, p.393), os tutores possuem uma participação importantíssima na avaliação, seja detectando dificuldades didáticas dos materiais instrucionais, seja observando os problemas de desempenho acadêmico dos estudantes, seja sugerindo formas alternativas de enfrentar os problemas individuais que afetam os estudantes.

Um Código de Ética para Educação a Distância foi aprovado em Assembleia Geral Ordinária, em 17 de agosto de 2000.

Embora instituições de Educação a Distância (EAD) sejam bastante diferentes no tocante a finalidades, tipos de atividade, recursos e tamanho, é válido tentar estabelecer um conjunto de princípios aplicáveis igualmente a todas, garantindo, assim, a possibilidade de um desenvolvimento ordenado e de qualidade da EAD no Brasil.

Tais princípios terão, entre outras questões, a função de:

- Oferecer diretrizes às instituições, visando um trabalho contínuo de melhoria de qualidade da EAD;
- Especificar padrões de qualidade que permitam a avaliação de cursos a distância;
- Criar indicadores que possibilitem proteger os interesses dos alunos e consumidores deste tipo de serviços educacionais.

Esse Código deve ser atualizado sempre que necessário, uma vez que o desenvolvimento de técnicas pedagógicas e avanços tecnológicos apresenta mudanças constantes; regras e critérios obsoletos não podem se tornar barreiras para o progresso, na área de EAD.

As instituições afiliadas à ABED comprometem-se em respeitar os seguintes princípios:

1. Divulgar para qualquer curso ou programa de estudos a ser implementado, amplamente e com antecedência, um planejamento formal descrevendo detalhadamente: objetivos; conteúdo; critérios de avaliação; natureza dos trabalhos dos alunos; bibliografia básica; cronograma de atividades; tipo de apoio dado ao aluno individualmente; exigências, sempre que for o caso, para um diploma ou certificado e sua validade legal, ou seja, seu reconhecimento oficial e as responsabilidades financeiras de ambas as partes.
2. Usar sempre indivíduos de reconhecida competência e probidade, tanto como autores de cursos e monitores de suporte como em todas aquelas funções de que participarão no processo de ensino/aprendizagem, e terão contato com os alunos.
3. Firmar com autores, monitores e consultores contratos legais onde estejam claramente definidos os direitos e deveres de ambas as partes.
4. Proteger o direito de liberdade de expressão de professores e alunos, evitando qualquer tipo de censura ideológica, política ou religiosa, e criando condições para a manifestação de

diversas tendências de opinião social ou científica, assim como permitir que as equipes pedagógicas tenham plena liberdade de escolher e aplicar as melhores estratégias e formas de dispor conteúdos e utilizar métodos.

5. Procurar assegurar que a estratégia pedagógica usada seja sempre centrada no aluno e em suas necessidades.

6. Divulgar clara e amplamente os critérios estabelecidos para admissão em seus cursos.

7. Acompanhar sistematicamente o progresso de cada aluno usando os recursos de tutoria, apoio didático e aconselhamento, e fazer um trabalho constante de motivação de cada um deles no sentido de que possam completar o programa de estudos com bom aproveitamento.

8. Avaliar continuamente o material didático usado nos programas de estudo e sua adequada aplicação, enfocando os seguintes aspectos:

- Conteúdo acadêmico e o seu nível de abordagem;
- Adequação aos objetivos metodológicos e pedagógicos propostos;
- Adaptação ao perfil dos alunos;
- Emprego de uma linguagem adequada aos objetivos e níveis propostos;
- Utilização apropriada da(s) mídia(s) escolhida(s);
- Possibilidades de acesso democrático ao conhecimento e de atendimento às necessidades especiais dos alunos, no que diz respeito às questões de gênero, etnias e classe social.

9. Garantir que toda informação trabalhada nos cursos e oferecida ao aluno seja a mais atualizada e moderna possível, tanto em relação aos conteúdos tratados quanto à forma pedagógica usada.

10. Disponibilizar recursos humanos e infraestrutura adequados ao tipo e quantidade de alunos matriculados em cada um de seus cursos.

11. Oferecer orientação e treinamento a autores, monitores e consultores, no tocante às especificidades da ação pedagógica em EAD, assim como em suas características operacionais, de forma a garantir sempre a melhor qualidade possível de seus trabalhos.

12. Garantir a devolução rápida de material remetido pelo aluno para fins de correção e avaliação, realizando todas as rotinas administrativas com transparência, presteza e justiça e, sempre que possível, envolvendo alunos e equipe institucional interessada no processo.

13. Ser capaz de justificar a escolha da mídia a ser usada nos cursos e nos materiais didáticos, tendo sempre como pano de fundo a proposta pedagógica e as metas didáticas pretendidas, assim como as necessidades, qualificações e possibilidades dos alunos.

14. Estar sempre atento à possibilidade de uso de novas estratégias pedagógicas em seus cursos, mas com a precaução de que os alunos sejam sempre previamente informados e não corram qualquer risco de ter sua aprendizagem prejudicada.

15. Manter uma política de pesquisa científica constante e promover sua divulgação em círculos academicamente respeitados no que diz respeito a resultados, no tocante ao aproveitamento acadêmico dos alunos, às estratégias didáticas usadas pela equipe pedagógica, às mídias escolhidas e ao mercado de trabalho na comunidade.

16. Preservar o direito à privacidade dos alunos e da equipe pedagógica, não repassando a terceiros qualquer tipo de informação sobre sua vida pessoal.

17. Diferenciar, de forma facilmente identificável, material pedagógico de material publicitário e de "merchandising".

18. Não usar, em hipótese alguma, como parte de seu material pedagógico ou promocional, conteúdos textuais, imagéticos ou sonoros sem que tenha obtido, da maneira legalmente definida, a devida autorização dos detentores de seus direitos autorais, ou, então, que tenha clara evidência de que sejam do domínio público.

19. Evitar a apresentação, tanto em material pedagógico quanto em material de divulgação, de qualquer tipo de informação eletronicamente alterada e que propositadamente induza o aluno ao erro. Para não configurar dolo, é recomendado que sejam colocadas legendas do tipo: "Simulação", "Imagem Digitalmente Reconstruída", ou "Informação Digitalmente Alterada".

20. Seguir critérios rígidos de honestidade e transparência em seus anúncios de técnicas de vendas, evitando qualquer tipo de exagero ou representação fraudulenta.

21. Comprometer-se a sempre respeitar a legislação vigente.

22. Comprometer-se a usar a Associação Brasileira de Educação a Distância –ABED como foro privilegiado para a discussão de eventuais práticas ou atos que possam, por sua natureza, ser considerados contrários a este Código de Ética ou aos interesses da EAD como estratégia educacional.

23. As Instituições que formalmente aderirem a este Código de Ética terão seus nomes listados em todas as publicações da ABED como sendo "Em Conformidade com o Código", e receberão autorização da ABED para anunciar esse fato na divulgação de seus cursos. Tais procedimentos serão considerados sem efeito no caso de Instituições que comprovadamente se desviarem dos princípios deste Código.

Fonte: ABED / Universidade do Contestado/SC

TEORIAS ADMINISTRATIVAS DE TAYLOR



Fonte: Frederick Winslow Taylor nasceu no dia 20 de março de 1856, na cidade de Filadélfia –USA, e morreu no dia 21 de março de 1915, na mesma cidade.

A princípio é importante conhecer a teoria de Frederick Winslow Taylor, conhecido pela criação do famoso Taylorismo, que nada mais é que um sistema de organização industrial criado por ele, no final do século XIX.

A principal característica desse sistema é a organização (e divisão) de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade. As principais características e objetivos são: divisão das tarefas de trabalho dentro de uma empresa; especialização do trabalhador; treinamento e preparação dos trabalhadores de acordo com as aptidões apresentadas; análise dos processos produtivos dentro de uma empresa como objetivo de otimização do trabalho; adoção de métodos para diminuir a fadiga e os problemas de saúde dos trabalhadores; implantação de melhorias nas condições e ambientes de trabalho; uso de métodos padronizados para reduzir custos e aumentar a produtividade; criação de sistemas de incentivos e recompensas salariais para motivar os trabalhadores e aumentar a produtividade; uso de supervisão humana especializada para controlar o processo produtivo; disciplina na distribuição de atribuições e responsabilidades; uso apenas de métodos de trabalho que já foram testados e planejados, para eliminar o improvisado.

Organização Racional do Trabalho (ORT)

A **Organização Racional do Trabalho** visava à eliminação de movimentos inúteis, fazendo com que os trabalhadores executassem suas tarefas de forma mais simples e rápida, estabelecendo um tempo médio, a fim de que as atividades fossem feitas em um tempo menor e com qualidade, aumentando a produção de forma eficiente. A ORT pregava:

- Análise do trabalho operário;
- Estudo dos tempos e movimentos;
- Fragmentação das tarefas;
- Especialização do trabalhador.

Com base nestes estudos, Taylor criou alguns princípios que, em sua opinião, norteavam a Administração Científica. São eles:

Princípio de planejamento – substituição de métodos empíricos por procedimentos científicos – saem de cena o improviso e o julgamento individual, o trabalho deve ser planejado e testado, seus movimentos decompostos, a fim de reduzir e racionalizar sua execução.

Princípio de preparo dos trabalhadores – selecionar os operários de acordo com suas aptidões e, então, prepará-los e treiná-los para produzirem mais e melhor, de acordo com o método planejado para que atinjam a meta estabelecida.

Princípio de controle – controlar o desenvolvimento do trabalho para se certificar de que está sendo realizado de acordo com a metodologia estabelecida e dentro da meta.

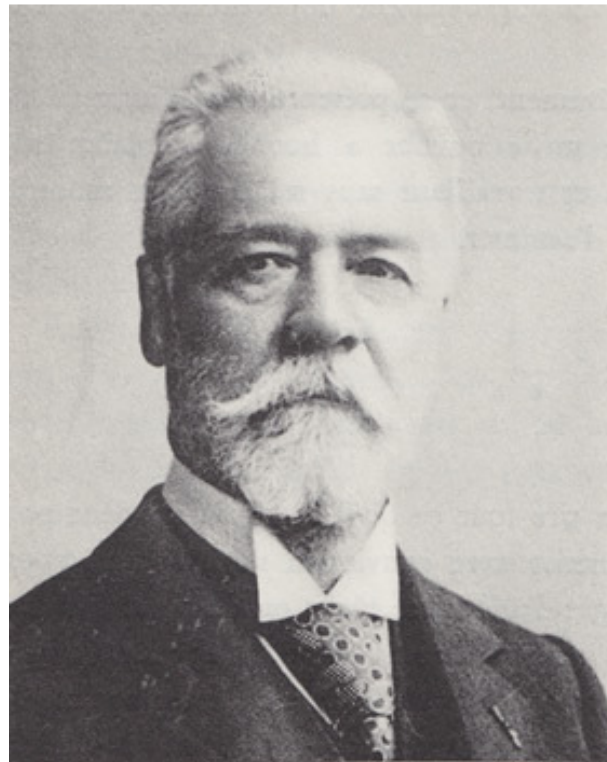
Princípio da execução – distribuir as atribuições e responsabilidades para que o trabalho seja o mais disciplinado possível.

O professor, como agente mediador do conhecimento, pode utilizar os princípios da teoria de Taylor e tentar criar um mecanismo de divisão de tarefas para facilitar a participação do aluno, criar meios que façam o aluno enxergar que seu tempo para os estudos deve ser valorizado, pois é considerado perda de dinheiro, uma vez que está pagando para aquisição de conhecimento; se não aproveitar o acesso ao material disponível, e até mesmo as horas disponibilizadas para falar com o professor, estará tendo prejuízos. Com esse desenvolvimento fará com que o aluno enxergue suas responsabilidades enquanto aluno inscrito em determinado curso.

Aproveitando ainda um pouco mais da teoria de Taylor, o professor-tutor, com uma visão administrativa, tentará atribuir recompensas ao aluno como forma de incentivo para que o mesmo desenvolva melhor suas habilidades, pode aproveitar as ferramentas da plataforma virtual e interagir com os alunos nos chats e fóruns, a fim de bonificá-los com pontos em sua média final.

Na questão de princípios de preparo dos trabalhadores, preparo dos alunos, em nosso caso, o professor-tutor deverá permitir a escolha da atividade com que o aluno se identifique e com a qual tenha maior proximidade, levando em consideração que tudo que o ser humano desempenha com afinidade alcança o objetivo final com maior qualidade.

TEORIAS ADMINISTRATIVAS, SEGUNDO FAYLOL



Fonte: Jules Henri Fayol, nascido em 29 de julho de 1841, em Constantinopla (atual Istambul), e falecido em 19 de novembro de 1925, em Paris.

O engenheiro Henri Fayol (1841-1925) é usualmente apresentado aos estudantes de Administração como o Pai da Escola Clássica de Administração, o que demonstra uma representação limitada da amplitude de sua contribuição para a evolução do pensamento administrativo.

É mais conhecido por desenvolver funções administrativas que são imprescindíveis para que qualquer organização administrada obtenha sucesso. Segue, abaixo, a explicação de cada uma delas:

1. Previsão: envolve avaliação do futuro e provisionamento em função dele. Unidade, continuidade, flexibilidade e previsão são os aspectos principais de um bom plano de ação.

- 2. Organização:** proporciona todas as coisas úteis ao funcionamento da empresa.
- 3. Comando:** leva a organização a funcionar. Seu objetivo é alcançar o máximo retorno de todos os empregados no interesse dos aspectos globais.
- 4. Coordenação:** harmoniza todas as atividades do negócio, facilitando seu negócio e seu sucesso. Ela sincroniza coisas e ações em suas proporções certas e adapta os meios aos fins.
- 5. Controle:** Consiste na verificação para certificar se todas as coisas ocorrem em conformidade com o plano adotado, as instruções transmitidas e os princípios estabelecidos. O objetivo é localizar as fraquezas e erros no sentido de retificá-los e prevenir a ocorrência.

Figura 2 – Funções administrativas (Fayol)



Temos também, criados por ele, os princípios gerais de administração:

- 1. Divisão do trabalho:** consiste na especialização das tarefas e das pessoas para aumentar a eficiência.
- 2. Autoridade e responsabilidade:** autoridade é o direito de dar ordens e o poder de esperar obediência, e responsabilidade é uma consequência natural da autoridade. Ambos devem estar equilibradas entre si.

- 3. Disciplina:** depende da obediência, aplicação, energia, comportamento e respeito aos acordos estabelecidos.
- 4. Unidade de comando:** cada empregado deve receber ordens de apenas um superior. É o princípio da autoridade única.
- 5. Unidade de direção:** uma cabeça é um plano para cada grupo de atividades que tenham o mesmo objetivo.
- 6. Subordinação de interesses individuais aos interesses gerais:** os interesses gerais devem sobrepor-se aos interesses particulares.
- 7. Remuneração do pessoal:** deve haver justa e garantida satisfação para os empregados e para a organização em termos de retribuição.
- 8. Centralização:** refere-se à concentração da autoridade no topo da hierarquia da organização.
- 9. Cadeia escalar:** é a linha de autoridade que vai do escalão mais alto ao mais baixo. É o princípio de comando.
- 10. Ordem:** um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar. É a ordem material e humana.
- 11. Equidade:** amabilidade e justiça para alcançar a lealdade do pessoal.
- 12. Estabilidade e duração (num cargo) do pessoal:** a rotação tem um impacto negativo sobre a eficiência da organização. Quanto mais tempo uma pessoa permanecer num cargo tanto melhor.
- 13. Iniciativa:** a capacidade de visualizar um plano e assegurar seu sucesso.
- 14. Espírito de equipe:** harmonia e união entre as pessoas são grandes forças para a organização.

A teoria Clássica concebe a organização em termos de estrutura, forma e disposição das partes que a constituem, além do inter-relacionamento entre as partes. Restringe-se apenas aos aspectos da organização formal.

Para a Teoria Clássica, os aspectos organizacionais são analisados de cima para baixo (da direção para execução) e do todo para as partes (da síntese para análise), exatamente ao contrário da abordagem da Administração Científica.

A dimensão do termo *prévoir* transcende uma rápida tradução. Parker e Ritson (2005a) citam que o termo utilizado possui duas dimensões: previdência e planejamento, sendo a primeira relacionada a prever o futuro, enquanto a segunda define o plano de ação a ser seguido.

Fayol advogava um enfoque de planejamento essencialmente contingencial, onde a avaliação do ambiente externo é fator que pode influir na modificação dos planos originais, de forma a adaptar-se a novas circunstâncias. A conjugação de incerteza ambiental e flexibilidade pode ser identificada em seu texto: "O programa deve ser bastante flexível, suscetível de se adaptar às modificações julgadas necessárias, seja sob a pressão dos acontecimentos, seja por outra razão qualquer" (FAYOL, 1994, p. 67).

De acordo com Parker e Ritson (2005a), Fayol reconhece que condições ambientais similares, encontradas por negócios similares, podem ser características que justificam comparar planos de negócios de distintas organizações. Nos dias de hoje seria algo próximo ao que denominamos benchmarking.

Planejar, um papel do departamento administrativo, é prever as necessidades de capital, mão de obra e canais de distribuição.

A JUNÇÃO DE TEORIAS ADMINISTRATIVAS E O DESEMPENHO DAS FUNÇÕES DO PROFESSOR-TUTOR

Com base nos estudos teóricos analisados anteriormente, pode-se constatar que existe uma proximidade entre as teorias da administração e as funções esperadas de um professor-tutor.

De acordo com Taylor, é mais importante ter atividades desenvolvidas com planejamento do que o próprio trabalho braçal, aquele em que é necessário o esforço físico.

O trabalho do professor-tutor nada mais é que intelectual, não exige esforços físicos para que desempenhe seu papel de mediador da construção do conhecimento do aluno; por isso, seu sucesso está baseado na estratégia a ser traçada para guiar seu trabalho com o aluno.

O mais importante para que alcance os objetivos esperados é ter um planejamento adequado, um acompanhamento da evolução das atividades, para que o aluno não perca os prazos e se dedique o tempo que for necessário.

A ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar. O planejamento ao

mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre professores e alunos.

O ato de planejar acompanha o homem desde os primórdios da evolução humana. Todas as pessoas planejam suas ações, desde as mais simples até as mais complexas, na tentativa de transformar e melhorar suas vidas ou as das pessoas que as rodeiam. Mas não é só na vida pessoal que as pessoas planejam suas ações; o planejamento atinge vários setores da vida social, inclusive no âmbito educacional.

E, para complementar a junção dessas teorias, temos Henri Fayol, que criou as funções administrativas – prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, que nada mais são do que ações que norteariam o caminho que o professor-tutor, deveria trilhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível diagnosticar que existe uma forte ligação entre as teorias administrativas de Taylor e Fayol e as funções que deverão ser desempenhadas pelo professor-tutor do ensino a distância.

Com base nos estudos realizados sobre as teorias administrativas, observa-se que é imprescindível o planejamento, tanto do professor quanto do aluno, pois ambos necessitam dosar seus períodos de postagem e estudo para que tenham êxito em suas atividades.

Embora o avanço tecnológico tenha crescido muito, constatamos, por meio dos questionários respondidos pelos alunos, que ainda existe necessidade dos alunos de ter a figura do professor de corpo presente. Apenas contar com um tutor virtual ainda tem deixado o ensino um pouco improvável, por isso aulas presenciais mescladas com virtuais, ou seja, um ensino híbrido seria o ideal para que aconteça um aproveitamento maior dos conteúdos ministrados, e cada dia esse cenário seja modificado, apresentando melhorias.

Sugere-se que sejam dadas orientações pedagógicas e administrativas aos docentes, para que seja realizado um planejamento estratégico e dinâmico das aulas virtuais e presenciais; é necessário que o docente responda os questionamentos e efetue a correção das atividades sempre dando um feedback estimulativo, para que os alunos entendam que dispõem de um suporte pedagógico, quando necessário.

O professor deve agir como um estimulador, trabalhando com a plataforma virtual de maneira dinâmica, disponibilizando atividades diversas para que o aluno escolha aquela com que mais se identifica para a realização. Dentro da plataforma virtual existem diversos

mecanismos diferenciados, que podem ser trabalhados dinamicamente, como: chats, fóruns, vídeos, forca, palavras cruzadas e caça-palavras, entre outros.

Como administrador de seu curso, deve prever, organizar, comandar, coordenar e controlar as atividades e conteúdos disponíveis para seus alunos, pois, agindo assim, obterá o sucesso desejado.

Por outro lado, é indispensável o planejamento, pelos alunos, para que obtenham melhor rendimento na aquisição do conhecimento; sem ele, dificilmente conseguirão avançar em sua aprendizagem. Essas ações colaborarão para o melhor desenvolvimento do curso.

Portanto, conclui-se que, com a aplicação das teorias administrativas na prática pedagógica do ensino a distância, teremos professores tutores eficientes para auxiliar na difusão do conhecimento, e alunos aplicados alcançando seus objetivos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Marcia Cristina Esteves. **“Administração Complexa”**: revendo as bases científicas da administração. RAE-eletrônica, v. 2, n. 1, jan.- jun. 2003. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1254&Secao=ORGANIZA&Volume=2&Numero=1&Ano=2003>>. Acesso em: 16 set. 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**: edição compacta. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Cap. 1, 2, 3, 4, 5 e 6, p. 7- 116.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 4. ed. São Paulo: Makron, 1993.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. Tradução de Irene de Bojano e Mário de Souza. São Paulo: Atlas, 1994. 138 p.

GARCIA, F. C.; BRONZO, M. **As bases epistemológicas do pensamento administrativo convencional e a crítica à teoria das organizações**. In: ENEO, 1., 2000, Anais... Curitiba, 2000.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Avaliação da aprendizagem**. In: VEIGA, Ilma **Passos de Alencastro** (Org.). **Repensando a Didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. VEIGA, Ilma **Passos de Alencastro** (Org.). **Repensando a Didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

LITWIN, E. **Educação a Distância: Temas para o Debate de Uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução à administração**. 5.ed rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: . Acesso em: 31 março 2011.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1966

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Anexos:

Questionário Educacional sobre a administração do Ensino a Distância

Nome: _____

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____ **Curso:** _____

1 – Qual sua maior dificuldade em cursar disciplinas a distância?

R: _____

2 - Em sua opinião, os alunos que cursam disciplinas a distância têm maior dificuldade por não terem um professor o tempo todo para auxiliá-los?

R: _____

3 – Com relação ao tempo de dedicação aos estudos, é sempre bem administrado? Devido à oportunidade de escolha de tempo para cursar as disciplinas, você acredita que é necessário planejamento dos professores e alunos para que realizem as atividades em tempo oportuno?

R: _____

4 – O professor tutor está sempre disponível para auxiliar nas dúvidas dos alunos? Corrige sempre as atividades com prontidão?

R: _____

5 – O professor faz a divulgação do cronograma de atividades previamente?

() Não.

() Sim. De que forma? _____

6 – Sob o foco do processo de ensino-aprendizagem, o professor busca encorajar, incentivar e envolver seus alunos em pesquisas? De que forma?

() Sim. _____

() Não.

7– Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o desempenho dos professores e alunos para que obtenham melhor resultado?

R: _____

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO CONTEXTO DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Renato Pinheiro da COSTA*
Paulo Sérgio de Almeida CORRÊA**

Resumo

A institucionalização do ensino no Brasil passou por diversas fases até chegar ao modelo atual vigente. Nesse processo de transformação as instituições escolares foram peças-chave que contribuíram para essa realização; por isso, partindo dessa consideração e pautado no método de análise de conteúdo, o presente estudo, que objetiva refletir a respeito da organização e da importância das instituições de ensino primárias no Brasil durante o período do governo republicano, identificando sua relevância para a organização da sociedade e formação do cidadão, busca, em fontes históricas de autores que discutem essa temática, subsídios que possam elucidar as diferentes etapas dessa organização.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação; Instituição de Ensino; Grupos Escolares; Política Educacional.*

THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF HISTORIOGRAPHY OF BRAZILIAN EDUCATION

Abstract

The institutionalization of education in Brazil has gone through several stages to reach the current the current model. In this process of transformation school institutions were key pieces that contributed to this achievement , so starting from this consideration and guided the content analysis method , this study aims to reflect on the organization and the importance of primary education institutions in Brazil during the administration period republishing , identifying its relevance to the organization of society and formation of citizens , search for historical sources of authors who discuss this topic , subsidies are needed to clarify the different stages of that organization.

KEYWORDS: *Education; Educational institution; School groups; Educational politics.*

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPA; Mestre em Educação; Especialista em História e Filosofia da Educação; Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Currículo-NEPEC. e-mail: renatopc@bol.com.br

** Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Docente pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará; Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Currículo - NEPEC. e-mail: paulosac@ufpa.br.

Introdução

O artigo propõe refletir sobre a organização e a importância das instituições de ensino primárias no Brasil, durante o período do governo republicano, identificando sua relevância para a organização da sociedade e formação do cidadão. Abre caminho para a compreensão sobre as circunstâncias que envolveram a implantação do Grupo Escolar Lauro Sodré, em Moju, e para o desenvolvimento do currículo, do trabalho e da formação de professores.

Nesse sentido, a discussão efetuada por meio de levantamento bibliográfico de estudos de artigos, teses, dissertações e livros publicados com essa temática se dirige para a análise da política educacional republicana dirigida para o ensino primário, configurada na criação dos Grupos Escolares e suas repercussões nos municípios em que foram instalados.

O estudo incidiu na análise de fontes históricas que demonstram a contribuição desses estabelecimentos de ensino no processo formativo da população e na criação de consciência nacionalista de cidadão brasileiro. Buscou entender as estratégias pelas quais os Grupos Escolares foram utilizados como meio de veicular as ideias dos governos, bem como os organismos utilizados para tais maquinações, sejam organizações governamentais e não governamentais ligadas a princípios ideológicos presentes em grupos que cogitavam um projeto desenvolvimentista para o país.

Para uma visão global do processo de institucionalização do ensino primário no governo republicano, a partir da criação dos Grupos Escolares, alguns elementos do período imperial serão expostos, pois, entendemos que o processo educacional brasileiro veio, aparentemente, desenvolvendo-se de modo sequencial, sem rupturas abruptas, ou seja, tendo suas bases fixadas no passado.

O estudo da historiografia demonstra, entretanto, que as transições no cenário histórico ocorrem engendrando conflitos, o que sugere a compreensão de que, embora o governo continuasse com a nomenclatura primária e ginásial para a modalidade de ensino que administrava, sua finalidade e sua forma de ser desenvolvido eram diferentes do regime imperial.

Prosseguindo nos estudos a respeito da elucidação no que tange às instituições de ensino, abordaremos o século XX com maior domínio, pois as fontes de pesquisa se encontram melhor preservadas e em maior quantidade, podendo ser acessadas facilmente por meio da internet, ferramenta primordial para essa produção e publicações bibliográficas. Desse modo, foi possível lançar mão de diferentes subsídios que favoreceram a análise para o estudo do tema em questão.

Para melhor entender os princípios da organização educacional do país, a partir do século XIX, nos deparamos com o desafio de elucidar a seguinte dúvida: Qual a importância das instituições escolares na organização da sociedade e na formação escolar do cidadão brasileiro?

Perscrutando a literatura existente foi possível evidenciar que a forma como as instituições de ensino foram implantadas no Brasil atendiam a uma demanda burocrática do governo, ou seja, suas edificações eram demandadas por uma hierarquia ordenada, como sugere o princípio da burocracia. Assim, este artigo se configura pela proposta de buscar as raízes históricas das instituições de ensino, especificamente dos Grupos Escolares no Brasil, tentando compreender seu valor e importância no trajeto desenvolvimentista da nação.

Nesse sentido, vamos nos pautar na metodologia de análise de conteúdo, pois a compreensão do processo educacional brasileiro é um estudo que envolve muitos fatores de ordem curricular, organizacional e pedagógica. No entanto, antes de tratarmos os fundamentos de sua estrutura é necessário conhecer o processo de formação das instituições de ensino, que têm um longo percurso de orquestração e de seus fundamentos, que chegam a se confundir com a escolarização e são as bases dessa organização maior que é a educação; daí a importância de primeiro analisarmos esses dados para, então, construirmos explicações a seu respeito.

Fontes no estudo dos grupos escolares

A pesquisa de fontes para o estudo da história da educação se mostrou como um elemento de grande importância, pois a incorporação desse método de investigação traz muitos benefícios, entre eles, a possibilidade de o pesquisador poder selecionar adequadamente os referenciais que tratam do assunto que pretende abordar. Outra vantagem é poder cruzar as informações das produções existentes para, assim, tornar notória a exclusividade de sua pesquisa na área.

Sendo um dos passos primordiais para a concretização da pesquisa, a seleção de fontes amplia a visão de horizonte dos pesquisadores, pois, como constata Queiroz e Corrêa (2009, p. 106):

O uso das fontes bibliográficas no trabalho de investigação científica coloca o pesquisador em contato com as caracterizações do objeto, servindo como ponto de partida para a identificação de suas caracterizações, delimitação e aprofundamento das bases conceituais, indispensáveis no processo investigativo.

A fonte, como se denota, aproxima o pesquisador do objeto, tornando-o íntimo do assunto estudado.

Para o exame da história das instituições escolares, especificamente da história dos Grupos Escolares, em âmbito nacional, a coleta de informações com base nas fontes históricas, sejam elas bibliográficas, documentais ou iconográficas, possibilitou a amplitude na análise e cruzamentos dos dados coletados,

O uso de fontes é um elemento que, para Lombardi e Nascimento (2004, p. 7): “[...] *compreendem todos os registros, dos mais variados tipos, que podemos encontrar e que, de algum modo, possam apresentar-nos indícios que nos permitam compreender a história das instituições escolares.*”

Nessa perspectiva, os subsídios de estudo dos Grupos Escolares expõem em geral elementos historiográficos, arquitetônicos, simbólicos, subjetivos, políticos, curriculares, culturais, formativos, de luta de classe, e muitos outros mais, que revelam que tais instituições de ensino estiveram presentes na história da sociedade, tornando-se espaços de poder e tensão política.

Segundo Vidal (2006):

A história dos grupos escolares emerge nos anos 90 como fruto do movimento de renovação dos estudos em história da educação e na confluência de duas temáticas ou eixos de investigação para os quais se voltaram os historiadores: a história das instituições educativas e o interesse pela cultura escolar.

Investigar a história dos Grupos Escolares conduz o pesquisador ao passado da educação primária, permitindo que ele tenha contato com os dados inerentes a esse nível de ensino, de modo a compreender a conexão existente entre o passado e o presente da educação.

Por meio desses estudos é possível entender que a relativa importância dos Grupos Escolares, que estiveram presentes em todo o território brasileiro, revela que seu projeto foi construído mediante a finalidade de atender ao ensino primário, mas, conforme observado pelos autores que pesquisam a história da educação, seu alcance foi além.

Silva e Teive (2009), em “*Grupos Escolares: Criação mais feliz da República? Mapeamento da produção em Santa Catarina*”, expondo produções que tratam dessa temática em seu Estado, apontam que os autores, de modo geral, abordam duas formas mais frequentes para retratar os Grupos Escolares: a importância arquitetônica e sua visibilidade pública, bem como a importância de modelos – O bandeirismo paulista.

No mapeamento das autoras, os quarenta e cinco livros e periódicos utilizados na pesquisa mostram que os Grupos Escolares eram instituições que tinham a significância de prestígio, com critérios para edificação adequada ao modelo educacional paulista e que guardavam características monumentais, segundo o padrão da época.

A reconstituição da história dos Grupos Escolares, por meio das fontes, possibilita ao autor construir um cenário que lhe dê visão ampla da historiografia da instituição. Silva (2006), ao valer-se das atas, fotos e bibliografias para reconstituir a historiografia do Grupo Escolar Antônio Padilha, por meio de seus arquivos em São Paulo, verificou quais foram os momentos da sociedade paulista em que o Grupo Escolar esteve presente e qual a significância dele para o movimento cultural da cidade.

O enfoque historiográfico do estudo por meio das fontes, que possibilitaram o diálogo com outros campos do conhecimento, como a sociologia e a antropologia, desperta novas abordagens na pesquisa referente ao campo da história da educação voltada para as instituições escolares, que, no caso dos Grupos Escolares, teve abrangência e valor para a constituição da sociedade brasileira.

As investigações referentes aos Grupos Escolares, em Santa Catarina, que permitiram a Silva e Teive mapearem formas como essas instituições de ensino surgiram no cenário catarinense, bem como as de Dallabrida (2003), ao reconstituir a história do Grupo Escolar Arquidiocesano São José, revelaram que o sistema de ensino brasileiro, no início do século XX, já contava com uma organização que possibilitava a viabilização do ensino por meio de instituições não escolares. Nesse sentido, Dallabrida destaca a articulação existente entre os políticos defensores da República e a Arquidiocese de Florianópolis, que obteve a concessão para administrar um Grupo Escolar cuja missão estava em atender alunos das classes populares.

O olhar diferenciado dirigido aos Grupos Escolares, possibilitado pelas fontes historiográficas, fez com que o cotidiano escolar aflorasse na produção de Reis (2008). Este autor, a partir das abordagens da Nova História, apresentou o Grupo Escolar Costa Alvarenga, da cidade de Oeiras, no estado do Piauí, com seu quadro de funcionários, número de matrículas de alunos, materiais escolares e a criação de uma sociedade para amparar os alunos pobres, que não tinham condições de adquirir os materiais.

A descrição do itinerário histórico do uso de utensílios e a organização do espaço escolar possibilitou ao autor inferir com as fontes e, assim, concluir que o Grupo Escolar Costa Alvarenga foi importante no processo de consolidação, na cidade de Oeiras.

A produção de fontes fundamentadas na história do ensino primário

Stavracas (2008), objetivando “*evidenciar as práticas de ensino decorrentes das concepções e ideias fomentadas por ações políticas e sociais de uma época*”, discute as características do ensino primário no final do século XIX, início do século XX, demonstrando que os Grupos Escolares alteraram, por sua estrutura, a relação tempo, espaço e relação entre as pessoas, à medida que adotavam o calendário escolar com carga horária determinada como referência para a organização educacional, tornando fragmentado o saber e mudando a forma de trabalho docente, contribuindo para a construção da cultura urbana com seleção de classes.

Nessa mesma perspectiva, Paiva (2006), ao reconstruir a história da escola primária no Rio Grande do Norte, observa o processo de institucionalização da escola primária no município de Macau (RN), com sua gradativa transformação de escola isolada em escola reunida e Grupo Escolar, com suas respectivas organizações, com os modelos e práticas pedagógicas que permeavam a cultura escolar. Demonstra que, a partir da criação das Escolas de Primeiras Letras, em 1835, já havia um método de ensino a ser seguido, o lancasteriano, e uma organização de ensino desenvolvida; com a mudança na forma de governo de monárquico para republicano, tais sistemas foram reestruturados.

Diante do exposto pela autora, observa-se que, no período correspondente ao século XIX, sobretudo no primeiro e no segundo império brasileiro, havia a visão de que a educação seria uma das portas institucionais abertas para alavancar o processo de desenvolvimento do país, pois eram vários os espaços dedicados a estabelecer orientações para sua regulamentação: a Constituição Nacional, a promulgação da Lei de 1827, que cria as escolas normais, o Ato Adicional de 1834, o estabelecimento do código de conduta para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que objetivava tornar-se um modelo pedagógico para o curso secundário.

Essas ações representaram medidas criadas para as necessidades e interesses vigentes, que estabeleceram a base formal e legal visando à implementação de um sistema educacional no país, ou seja, durante o século XIX o ensino não foi inexecutável, como comumente se imagina, equívoco que ocorre pelo fato de não se conhecer a história do Brasil, mas estudos detalhados do período imperial referentes à educação mostram que esse setor foi muito movimentado, principalmente pelo fato de seu funcionamento ser estratégico para a propagação do sistema de ideias do Estado. Nesse sentido, não faltaram intervenções de medidas que regulamentassem esse setor, como ressalta Cardoso (2003, p. 209):

Para a segunda metade do século XIX, deve-se registrar que a legislação sobre educação foi pródiga quanto a regulamentos – por exemplo o da Instrução Primária e Secundária da Corte, elaborada pelo Barão do Bom Retiro em 1854 e reformas como a proposta em 1859, passando pela de Paulino de Souza, Reforma João Alfredo, Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa, Almeida de Oliveira e Barão de Mamoré. Essa onda reformista continuou durante os primeiros anos da República [...]

Na segunda metade do século XIX, o Império brasileiro passava por diversas crises de ordem financeira, estrutural, defesa, comercial, tensões que estavam enraizadas nos diversos setores do reino, nas instâncias do governo, Províncias e organismos públicos, o que exigia uma governabilidade diferente para o país e que somente uma nova ordem política teria condições de estabelecer, pois a forma de governo monárquico não atendia mais às expectativas de mudanças; as exigências eram de inovação e modernidade que só outro gestor poderia proporcionar, como analisa Pereira (2004, p. 1):

A necessidade cada vez maior de um Estado forte e legítimo nasceu, por um lado, das crescentes demandas da sociedade e, por outro, do surgimento do sistema global. O novo Estado que está emergindo precisa ser um Estado liberal, democrático e social forte. Um Estado liberal forte garante os direitos civis que protegem a vida, a propriedade e a liberdade, e assegura que cada cidadão seja tratado com respeito, independentemente de riqueza, sexo, raça ou cultura. Um Estado democrático forte garante os direitos políticos a todos os cidadãos, considerando cada um como igual aos outros. Um Estado social forte garante os direitos sociais, combatendo o desemprego e a desigualdade econômica. Mas, para ser forte com relação aos três direitos humanos clássicos, o Estado precisa ser capaz de garantir os direitos republicanos, e contar com cidadãos que participem ativamente dos assuntos políticos. Em outras palavras, o Estado precisa ser republicano.

Segundo Pereira (op. cit p. 2), idealizava-se a forma de governo republicana com os seguintes caracteres:

O Estado republicano é um Estado suficientemente forte para se proteger da captura privada, defendendo o patrimônio público contra a busca de rendas (rent-seeking); é um Estado participativo, onde os cidadãos, organizados em sociedade civil, participam da definição de novas políticas e instituições e do exercício da responsabilidade social; é um Estado que depende de funcionários governamentais que, embora motivados por interesse próprio, estão também comprometidos com o interesse público; é um Estado com uma

capacidade efetiva de reformar instituições e fazer cumprir a lei; é um Estado dotado da legitimidade necessária para taxar os cidadãos a fim de financiar ações coletivas decididas democraticamente; é um Estado que é eficaz e eficiente no desempenho dos papéis dele exigidos. Resumindo, o Estado republicano é um sistema de governo que conta com cidadãos engajados, participando do governo juntamente com os políticos e os servidores públicos.

As forças políticas opositoras ao imperador, descontentes com a situação do Brasil, que passava por grandes dificuldades e crises generalizadas, contrapunham-se ao movimento de resistência, às formas de administração do país, a imperial ou a provincial, que eram indicadas pelo Regente. Dessa forma, em 1870 foi criada a organização política dos republicanos, composta em sua maioria por membros de grupos econômicos de rendas médias urbanas, como militares, de muitos membros da elite intelectual liberal, como advogados, médicos e jornalistas, de alguns setores empresariais, como os proprietários de manufaturas e indústrias, ou seja, a classe burguesa do país, que exigia reformas nas instituições governamentais brasileiras.

Nesse cenário de lutas é que se desencadeou o processo de instalação da República, instituída por meio da ação militar que tomara o poder em 15 de novembro de 1889. Após esse fato histórico, o país viveu um estado de mudanças decorrente da transição da forma de governo monárquico para o republicano, que se tornava objeto de intervenções dos partidos políticos e dos intelectuais do movimento revolucionário, como expressa Júnior (1998, p. 218), afirmando que:

Os primeiros anos que seguem imediatamente à proclamação da República serão dos mais graves da história das finanças brasileiras. A implantação do novo regime não encontrou oposição nem resistência aberta sérias. Mas a grande transformação política e administrativa que operou não se estabilizará e normalizará senão depois de muitos anos de lutas e agitações. Do Império unitário o Brasil passou bruscamente com a República para uma federação largamente descentralizada que entregou às antigas Províncias, agora Estados, uma considerável autonomia administrativa, financeira e até política.

A transição de uma forma de governo para outra provocou atrasos no desenvolvimento do país, mas gradativamente o sistema administrativo voltava a sua normalidade, assimilando novas estratégias de gestão, possibilitando parcialmente a seguridade dos direitos sociais dos cidadãos, entre eles a educação, pois os estabelecimentos

de ensino continuaram a funcionar. Contudo, este setor, devido a sua importância na formação da juventude, começou a passar por mudanças, tanto que, em 1890, foi criado o Ministério da Instrução Pública, dedicado à educação, do qual foi ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Nesse Ministério foi estabelecido um regulamento voltado à Instrução Primária e Secundária, viabilizando a expansão do ensino público e o desenvolvimento das instituições culturais, com a promulgação do Decreto nº 150 que, entre outras orientações, determinava o ensino leigo e livre para todos os graus e assegurava sua gratuidade na etapa primária. Essa regulamentação, ao mesmo tempo em que popularizava a escolarização, atendia às exigências de adequação do país aos sistemas norte-americano e europeu. Possuía uma forte influência positivista¹, caracterizada no método empregado na reforma educacional que previa que houvesse, na instrução primária do 1º e 2º graus, uma aquisição lógica do pensamento, por meio da observação direta dos objetos, visando à cultura dos sentidos, valorizando o conhecimento experimental e utilitário.

As reformas republicanas pretendiam a modernização do ensino aplicando-lhe metodologias inovadoras, com a expectativa de torná-la mais exequível e próxima dos padrões exigidos, como ressaltam Lopes e Martinez (2007, p. 66), baseando-se em Jorge Nagle (Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001):

Com o advento da República, o projeto de institucionalização das escolas normais conforma-se aos projetos políticos das oligarquias estaduais, movidos pela necessidade de uma educação primária para as camadas populares no sentido de habilitar os eleitores à prática do voto, garantindo o direito à cidadania preconizada pela constituição republicana. Entretanto, tal atitude não se configura como uma ruptura em relação ao regime anterior, mas uma continuidade, como observa Nagle (2001), baseando-se no fato de que a nova constituição manteve as normas gerais de atuação do Estado em matéria educacional, pois o regime federativo instituído pela República reafirmou a competência dos estados, antigas províncias, para legislarem e organizarem a instrução pública, principalmente no âmbito do ensino primário.

¹ O positivismo, fundado por Augusto Conte, é uma doutrina que prega o princípio da ordenação das coisas para seu bom funcionamento, guiando os homens à certeza; neste sentido, para reorganizar a sociedade o positivismo aponta a “ordem” como condição essencial para a existência do “progresso”, fundamento basilar para a estrutura do sistema capitalista. Voltado para a educação ele se prende à doutrina educativa que é total, universal e redentora. O positivismo chega ao Brasil por volta do século XIX, junto dos ideais republicanos.

Rui Barbosa, tido como um dos percussores do movimento republicano no Brasil, juntamente com Manoel Bomfim e Benjamin Constant, cogitavam utilizar a instrução pública como ferramenta para construir a identidade nacional brasileira. Desse modo, Silva (2008) analisa que este foi um dos fatores essenciais para a realização da reforma do ensino, em 1890, contemplando o ensino primário e secundário criando a estrutura educacional que superaria as cadeiras isoladas, fixando o compromisso do ensino primário com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira por meio do ensino.

O intelectual republicano Rui Barbosa se sobressaiu no contexto da reestruturação do ensino primário no país, pois suas batalhas parlamentares, ainda durante o império e investidas administrativas com a efetivação do governo republicano na matéria educacional, inspirado por modelos estrangeiros, segundo Boto (2009), demonstra sua visão de entender a escola como agência da moralização e fator de desenvolvimento de um povo.

A consolidação do movimento da chamada Primeira República, por meio da Assembleia Constituinte, aborda várias questões da ordem nacional, entre elas a educação, que, na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, no TÍTULO IV - SEÇÃO II - ARTIGO 72, INCISO 6º, determina apenas que: “*Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*”.

Portanto, verifica-se que, de acordo com Delaneze (2006), a República, implantada em 1889, veio acompanhada da crença na necessidade de remodelação da ordem social, política e econômica, e da convicção de que a educação seria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano, bem como na construção do país moderno, capaz de oferecer ao povo as condições de sua inserção no regime democrático representativo. Aponta ainda que, no campo educacional, destacam-se as reformas dirigidas à instrução pública, pelos Estados e pela União. A República educaria, instruiria e formaria os homens cultos e os cidadãos livres, ou seja, as reformas educativas e o aperfeiçoamento da instrução produziriam homens com uma nova mentalidade para superar o atraso intelectual e cultural do país.

A legislação educacional revela, no âmbito político e jurídico/institucional, as propostas educativas dos segmentos da elite social, enquanto parte de um processo histórico-social em que os grupos dominantes buscam, através dos instrumentos disponíveis, entre eles os estabelecimentos de ensino, a legitimidade, manutenção e consolidação de uma determinada forma de poder e prestígio.

Durante a Primeira República, a proposta educativa oferecida aos cidadãos vinculava-se ao projeto de educação e civilização das camadas populares. Nessa perspectiva, são criadas as Escolas Normais, em oposição às escolas isoladas, que funcionavam muitas

vezes nas casas dos professores e se associavam ao projeto de urbanização das cidades. Esse modelo pressupunha um sistema de ensino ordenado e de caráter estatal, com um programa enciclopédico, de cultura geral, em que se aspirava ao acesso obrigatório e universalizado.

A organização das escolas em grupos, a partir do início do século XX, presumia um novo modelo de instituição, desde sua estrutura física até as relações intraescolares.

A criação dos Grupos Escolares foi um projeto inovador à época, tanto por reunir num mesmo espaço arquitetônico várias crianças e professores sob a orientação e administração de um professor, que assumia a função de Diretor, quanto por permitir a organização do ensino em séries, possibilitando ao docente maior dedicação à instrução de crianças com o mesmo nível de aprendizado. Em razão dessa nova sistemática, foi possível introduzir as classes e as séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças.

A tarefa primeira dessa instituição visava garantir, por meio da escolarização, que a população em seu conjunto fosse homogeneizada, e, para tanto, o conhecimento das primeiras letras e das noções de coisas era requisito essencial. Como esclarece Souza (1998, p. 30), “*A criação dos grupos escolares surge, portanto, no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular [...]*”.

A política educacional de desenvolvimento do ensino primário por meio dos Grupos Escolares fez surgir no Brasil uma cultura educacional que influenciou diretamente a organização dos Estados e Municípios. Como exemplo, a pesquisa de Gouvêa (2009) sobre o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte/MG, em que esclarece esta questão ao afirmar que os grupos escolares foram projetados para realmente suprimir as escolas isoladas, rompendo com o modelo educacional vigente.

Ainda em Minas Gerais, segundo Klinke (2002), o trabalho com a leitura, a partir da compreensão de que, no final do século XIX, novos métodos pedagógicos em nível mundial inspiraram princípios formativos diferentes do método tradicional, mudando a estrutura da escola, fazendo surgir os Grupos Escolares. Nesse Estado, a obrigatoriedade do ensino primário, determinada por Lei, motivou também a determinação da organização do currículo com um programa próprio para as aulas de leitura por meio de livros adotados para o auxílio dos professores no exercício do magistério.

Segundo a autora, os Grupos Escolares, em Minas Gerais, estavam mais voltados para a formação da leitura, pois o currículo oficial do Estado era pensado para esse propósito. No mais, Lima (2009) demonstra que essa mesma estrutura também estava para a realização

de um processo de modernização do Estado mediante as reformas implementadas por Francisco Campos, em 1927.

No município de Natal-RN, conforme Silva e Moraes (2009), a prática da leitura e da escrita estiveram presentes como forma de fixar, no alunado, o bom desempenho da função de ler e escrever. Segundo as autoras, o currículo escolar tomava como determinação, para o desempenho do aluno, o ensino do modo de ler e de escrever, que no fundo obliterava as intenções funcionalistas do modelo de ensino.

Tais estruturas estatais também são observadas no estado de Sergipe. A documentação referente a legislações, mensagens e fotos, analisada por Santos (2008), expõe o Grupo Escolar como “quartel infantil”, por ter suas rotinas próximas à dos quartéis militares, inferindo que o ensino primário tinha a conotação patriótica.

A dimensão de subserviência aos desígnios do Estado, que o ensino toma, não está nos Grupos Escolares; eles também são sujeitos, objeto de manipulação na mão invisível do sistema. Silva (2006), ao analisar que as características políticas, legais e administrativas materializadas na estrutura técnico-pedagógica estavam refletidas na estrutura dos Grupos Escolares, em Santa Catarina, também menciona que essas instituições de ensino integram o projeto republicano catarinense, com suas finalidades político-administrativas.

Para Lima e Ferreira (2008), as instituições educativas como os Grupos Escolares tinham uma estrutura física e administrativa, mas também uma estrutura sociocultural; dessa forma, em seu ambiente eram produzidas culturas pelo currículo trabalhado, as práticas educacionais e os artefatos como mobiliários que faziam parte de seu cotidiano.

Vê-se que os Grupos Escolares, assim como o currículo primário, estavam relativamente subordinados ao poder administrativo, servindo de instrumento para a disseminação dos ideais do Estado, atividade que, segundo as autoras, ficava a cargo do professor desenvolver, por meio da formação repassada aos educandos.

Entretanto, o projeto educacional primário republicano desenvolvido nos Estados não pode ser compreendido somente com os olhares regionais, mas entendidos a partir do conjunto que esse projeto representava, tal como suscita a discussão de Araújo (2009), que ressalta os Grupos Escolares do Triângulo Mineiro e do Alto Parnaíba como exemplos do movimento republicano desencadeado mediante a avaliação sobre a importância de cada localidade.

Em Mato Grosso, a estrutura dos Grupos Escolares assume, de antemão, caráter agregador, pois sua identidade de escola guardada, seriada ou central, expressa em Reis (2006), condiz com a proposta de reunir várias crianças e professores sob a orientação de um

diretor, com a organização pedagógica de um sistema educacional equiparado ao padrão de outros Estados mais desenvolvidos.

No artigo “*A implantação dos Grupos Escolares em Mato Grosso*”, que objetiva compreender a cultura escolar que se formou no Estado, nas primeiras três décadas do século XX, na produção escolar em Minas Gerais, Gonçalves (2002), tratando do conceito de cultura escolar emergente a partir das práticas escolares do ensino primário, demonstra que os Grupos Escolares foram construções históricas e que as práticas produtoras dos sujeitos (professor-aluno) fizeram parte das peculiaridades daqueles estabelecimentos de ensino, pensadas como ação calculada para ser realizada.

Para o autor, a forma de organização do espaço escolar em Minas Gerais comprova que a cultura escolar se alicerçou mediante os conflitos entre os sujeitos participantes envolvidos nesse processo, muitas vezes controlados pelas determinações legais dos decretos ou pela atuação dos inspetores de ensino.

Em “*A (re)construção da história da escola primária no Rio Grande do Norte*”, Paiva (2006), ao estudar o modelo de organização escolar na cidade de Macau (RN), por meio das narrativas dos atos parlamentares que trataram da questão educacional, e mapeando os modelos pedagógicos que permearam a cultura escolar, reconhece que a forma como ocorreu o processo de institucionalização do ensino no município estava envolvida com o projeto de modernização das cidades rio-grandenses; assim, a construção de inúmeros Grupos Escolares e a organização do currículo. O autor demonstra que o ensino primário teve acentuada importância para a instrução e formação das camadas populares.

A estruturação de uma educação voltada para a formação do cidadão nacional estava relacionada estritamente à escola, no início do governo republicano. Essa exigência era direcionada aos Grupos Escolares, pois estes eram os locais onde o educando receberia a formação sobre a pátria, as primeiras letras, a disciplina e os ofícios, entre outros ensinamentos.

Segundo Olivo (2008), esse ensino, que era caracterizado pela ordenação lógica do espaço e tempo, estava estruturado para forjar uma nova consciência nos alunos, a fim de torná-los preparados para o profissionalismo, fazendo os estabelecimentos de ensino primário servir, com a necessidade da permanente atualização da mão de obra ao mercado.

Os Grupos Escolares, enquanto estruturas sistemáticas de desenvolvimento do ensino primário, constituíam o símbolo da mudança e da intervenção da forma de governo republicano, o que, segundo Alves Filho e Urzedo (2003), tornou esses estabelecimentos de ensino vistos como a ruptura com o modelo educacional imperial, tornando-se, em Minas

Gerais, sinônimo de recriação do sistema escolar e da sociedade, e, no estado de Goiás, construções envolvidas com o objetivo de secundar o processo de desenvolvimento do Estado, integrando-o no mercado do sudeste brasileiro.

Nos espaços físicos dos Grupos Escolares, embora se desenvolvesse o projeto formativo voltado para os interesses de desenvolvimento, de fortalecimento da identidade nacional, de civismo e cidadania, mesmo com todo esse direcionamento do processo educacional, outros valores, deixados pela estrutura patriarcal da sociedade, eram despertados, como a determinação do gênero feminino para o magistério, como comprova Pinheiro (2006), ao narrar a identidade das educadoras entre o final do século XIX e início do século XX, mostrando que a prática docente das mulheres estava envolvida com sua relação social, sendo exemplo de respeito, moral, religiosidade e dedicação à reclusão no convívio da vida familiar.

Este estudo mostra que, além de serem ambientes representativos do Estado, os Grupos Escolares, embora restritos ao conservadorismo, também eram espaços para a inclusão; neles as mulheres começavam a ocupar espaços e marcar território em ambiente formal de instrução.

A compreensão de que a forma como o ensino primário estava se desenvolvendo no início do século XX, alinhando o saber ao Estado, mostra que o ensino estava intrinsecamente ligado ao governo republicano, de modo que Santos (2008, p. 5) evidencia que *“as mudanças decorrentes da presença dos grupos escolares trouxeram transformações profundas na organização e na criação de sistemas escolares estaduais”*, sendo suas construções vistas como investimento de redenção da nação, como proposta de superação do atraso educacional.

Para Alves e Oliveira (2009, p. 6), *“os grupos escolares surgem como prática e representação que permitia aos republicanos romper com o passado, protegendo um futuro em que, na república, o povo brasileiro tenha uma reconciliação com a nação”*.

A argumentação dos autores, que versa pela explicação da lógica desenvolvimentista de representação do ensino, está ligada à proposta de difusão da educação que promoveria os valores da sociedade republicana, preparando o país para o futuro.

A prática educativa reproduzida nos Grupos Escolares caminhava para a legitimação de uma pedagogia moderna. Como forma de apresentar como tal figuração educacional era desenvolvida na instituição primária, Maciel e Vago (2004) enfocam a educação do corpo no processo de escolarização em Minas Gerais, a partir de 1906. Os autores comprovam que o processo de alfabetização, de ginástica e de institucionalização do ensino, no Estado, decorreram de fenômenos político-culturais, e dessa forma se organizavam, de modo a preparar os futuros profissionais para o país do futuro.

De acordo com os autores, os espaços escolares, no prelúdio do século XX, sempre que apresentados, estão atrelados à ideia de movimento político construtor de uma identidade cultural. Com isso, fica claro que a formação dos educandos estava estabelecida para torná-los aptos a exercer atividades que despertassem a mente e o físico.

Desse modo, mediante a movimentação do sistema de ensino em implantar um currículo que promovesse a ginástica, entendida como necessária, recomendada como fundamental para o aperfeiçoamento dos sentidos humanos, meio para tornar os corpos dos alunos disciplinados, com correção ortopédica e ordenados, tinha a intenção de desenvolver o padrão estético por meio da ação física.

A beleza do ensino, manifestada pela forma como os alunos se apresentavam, era notória principalmente em momentos cívicos, durante os desfiles escolares. Neste sentido, além de promover o aperfeiçoamento do corpo através das atividades práticas e dos exercícios físicos, segundo Vago (2002) havia a presença da intervenção higienista, para fazer nascer nas crianças uma sensibilidade corporal.

As análises de Pykosz (2007) esclarecem como essa atividade disciplinar de higiene foi constituída como matéria de suma importância para o currículo escolar que passa a vigorar a partir no país, a partir da década de 1920, com a realização dos Congressos e Conferência Nacional de Educação, que conduziram o currículo para essa área, devido ao fato de o país estar passando por processos de controle sanitário, diante das muitas epidemias surgidas nesse período.

A construção de uma rotina escolar, a partir da ênfase na disciplina Higiene, tomava a forma na constituição de um espaço de formação com conteúdos específicos para o aprendizado do alunado. Nesse sentido, Poykosz e Oliveira (2009), em *“A higiene como templo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do Estado do Paraná”*, veem o currículo escolar primário, no que se refere ao discurso da moralização, higienização e civilização, um modelo de formação integral da infância.

Para as autoras, a higiene, no currículo, serviria para incorporar novos hábitos e costumes e, ao mesmo tempo, disseminar valores num país que começava a assumir novas formas de sociabilidade.

Pelas considerações de Damazio (2007), que concebe o espaço escolar como uma construção cultural, que expressa e reflete para além de sua materialidade, as práticas escolares levavam os corpos dos sujeitos à apropriação espacial dos prédios que eram organizados para o desenvolvimento do corpo. Nesse sentido, segundo a autora, a fixação da disciplina Educação Física, com o objetivo de desenvolver virtudes patrióticas, indica a

preocupação de intelectuais e legisladores brasileiros com a constituição de uma cultura em torno de práticas corporais.

Mediante tais evidências, a ideia predominante é a de que os prédios dos Grupos Escolares estavam projetados para trabalhar as estruturas físicas, tanto dos transeuntes, que faziam parte de seu itinerário, dos alunos, professores e administradores, por meio do currículo das disciplinas, quanto da população externa. Em cidades como Pará, em Minas Gerais, que, embora tivesse sinais de desenvolvimento, a população não esperava, no início do século XX, a edificação de um prédio comparado a um palácio, como relata Campos (2009), quando tratou do Grupo Escolar Torquato de Almeida, construído em 1914.

Os estudos de Vago e Maciel (op.cit.) trazem a clara impressão de que o ordenamento do espaço escolar com horários, tempo para exercício de cada atividade, beleza física e governabilidade era reproduzido nos corpos dos alunos que aprendiam a moldar seu físico por meio da ginástica e de um determinado currículo que os preparava para a vida social.

A ideia de o Grupo Escolar ser uma oficina de confecção de corpos e mentes faz parte da construção imaginária difundida entre a população, que via na escola a oportunidade de as crianças aprender a se comportar, vestir-se bem e ser educadas. Essas imagens eram repassadas, muitas vezes, durante os desfiles e eventos cívicos em que os alunos se apresentavam enfileirados, com roupas bem alinhadas e movimentos sincronizados, como descreve Silva (2010), ao reconstituir a história do Grupo Escolar Padre Anchieta, da cidade de Pilar do Sul – SP, apontando sua presença marcante na sociedade pilarense.

Na reconstrução histórica da instituição escolar da cidade de Campus Grande-PR, segundo Padilha e Nascimento (2009), as fontes revelaram que a estrutura do sistema de ensino, popularizado por meio da gratuidade do ensino para toda a população, era composta de ex-escravos ou imigrantes. Destacam que essa deliberação estava condizente com a articulação política e econômica da região.

Segundo as autoras, a forma de ocupação do território nacional também oportunizou a implantação do ensino na região de Campus Grande, divulgando entre os estrangeiros a ideia de pertencer à nação brasileira, projetando, desse modo, o desenvolvimento do lugar.

A implantação do Grupo Escolar de Uberaba-MG, objeto de estudo de Rosângela Guimarães (2007), demonstra como a política educacional nacional foi desenvolvida em meio às manipulações das oligarquias, movimentos ideológicos liberais positivistas, fixação da burguesia e a ideia de classe, e como, no estado de Minas Gerais, as reformas educacionais realizadas se aproximaram do padrão nacional. Segundo a autora, essa instituição, ao ser

inaugurada, provocou manifestações políticas, expectativa da população, mobilizou a imprensa, chegando a ser nomeada de *templo do bem*, como ressalta a pesquisadora, revelando a forma positiva como os Grupos Escolares eram criados.

Nota-se, portanto, que o sistema de ensino primário, no alvorecer da implantação da República, encontrou nos Grupos Escolares a plataforma para o desenvolvimento e disseminação dos projetos liberais positivistas dos republicanos investidos no poder, mas precisavam de meios para fixarem as ideias de sua revolução, como apresentam as fontes históricas que abordam a história das instituições escolares.

Trabalho docente na contemporaneidade dos grupos escolares

Embora os levantamentos históricos indiquem a supremacia do modelo de educação primária pautada nos Grupos Escolares sob o padrão de escolas isoladas e a efetivação de um paradigma educacional, voltado para a consolidação dos ideais republicanos, nem tudo funcionou tão bem de imediato. A vastidão de território e as condições de acesso, as dificuldades que existiram para a imediata implementação dessas instituições de ensino. O caso do estado do Acre, por exemplo, onde, segundo Nascimento, Pereira e Lima (2009), houve obstáculos que limitaram a realização do projeto de expansão escolar nacionalizador das populações. Questões como a pouca existência de prédios, a falta de professores qualificados para atuar no magistério e a pouca ocorrência da frequência dos alunos desvelam a ilusão de que o projeto foi executado com mediana perfeição.

Até o exaurir das animosidades com os ideais republicanos, várias foram as intervenções no contexto educacional; contudo, revelaram-se insuficientes para elevar o nível de escolaridade e baixar a taxa de analfabetismo, por isso as reformas e implementações se estenderam ao período subsequente, como aponta Vasconcelos (1997, p. 12):

A partir de 1920, o país passou por um período de reformulações significantes nos setores econômicos, político e social. O desenvolvimento do processo de industrialização e urbanização em muito contribuiu para se rever a questão do ensino, delineando-se uma nova política de formação do professor primário, considerando-se, principalmente, o crescimento da demanda escolar. Exigia-se melhor adequação do ensino às novas aspirações sociais.

As mudanças no processo de inserção do trabalho docente, ainda no período da velha república, foram tidas como consequência dos novos paradigmas de desenvolvimento da nação.

A forma como a prática dos professores primários se desenrolava no interior do Grupo Escolar, e como mais tarde esta tomou outro rumo em seu desenvolvimento, tornou-se objeto de análise de Silva, Silva e Morais (2009), as quais observam que, em um primeiro momento, a função do mestre era exaltada através da garantia do seu bem-estar no exercício do magistério. Porém, com o crescimento do número de Grupos Escolares, a oferta de professores não conseguiu suprir a demanda de vagas de trabalho; com isso, foi necessário expandir a criação das Escolas Normais com a pretensão de formar professores.

As vozes dos professores formados na Escola Normal e que lecionaram no Grupo Escolar Coronel Justiniano, da cidade de Rio Claro – SP, expostas em Mercadante (2005), são exemplos que demonstram que o trabalho docente, por sua formação, implantava em seus “adeptos” o ideal de compromisso com o ensino, de modo a levá-los à dedicação extrema, chegando a exceder o tempo de trabalho, uma vez que havia a necessidade de fazer horas extras para o reforço do aprendizado dos assuntos, o que ocasionava melhoria no rendimento escolar. Contudo, é importante ressaltar que, por trás do aumento no rendimento escolar, havia interesse, pois esse resultado positivo era contabilizado na avaliação do desempenho do profissional, o que exigia sua dedicação extraordinária.

O investimento na formação do professorado, nesse intento, teve como consequência a feminização do magistério, como indicam Silva; Silva e Morais (2009), referindo-se ao fato de os homens estar atuando em outras frentes de trabalho. As autoras revelam, ainda, que a atuação das professoras no Grupo Escolar representava o início da institucionalização da Escola Primária, e a atividade de ensinar era um ofício, um trabalho através do qual se produziram as práticas que consolidaram a profissão docente para as mulheres.

O gradativo aumento do número de Grupos Escolares, sem previsão de aumento de pessoal na mesma proporção, levou o magistério do país a assumir a personalidade feminina, por conta de o salário não atrair a mão de obra masculina para o setor. Por outro lado, é importante destacar a visão da época em sugerir que a mulher, por seu natural potencial de mãe, tinha mais jeito com as crianças, como sugere Caracanha (2009), ao analisar o processo

de contratação e inserção dos primeiros professores no Grupo Escolar José Gabriel de Oliveira, da cidade de Santa Bárbara, em São Paulo.²

A autora revela, ainda, que a formação dos docentes realizada na Escola Normal era apenas um aperfeiçoamento do aprendizado do ensino primário, o que muitas vezes tornava sua qualidade profissional com pouca qualidade, pois, para conseguir uma vaga no setor público, não era necessária a aprovação em concurso; bastava, para isso, a indicação política, o que nos leva a entender que a política também se mostrou essencial na manutenção da profissionalização dos docentes.

O imaginário papel maternal, natural para o cuidado com as crianças, levava as educadoras a assumir duplo papel, o profissional e o maternal, o que fez do magistério uma profissão classificada como vocação e não como profissão, tornando a docência a vivência de uma conduta moral exercida tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A tríade mulher/mãe/professora, caracterizadora do gênero feminino, segundo Lima, Ribeiro, Vilela e Silva (2010), construída a partir do imaginário social, agregou à imagem da mulher valores e conceitos que contribuíram para fomentar o ideário de que a mulher era predisposta à educação de crianças.

A ideia vocacional de educadora ganhava forma, à medida que o perfil feminino da docência era abordado nos manuais e periódicos, relacionados pelos autores, veiculando o perfil docente ao ideal de mulher construído para o início do século XX.

Ao enfatizar o papel das docentes no Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva, em Minas Gerais, Lima, Ribeiro, Vilela e Silva (op. cit.) mostram que o cotidiano escolar entrelaçava o exercício do magistério com a prática materna, moldando uma postura singular que caracterizava a mulher tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho.

O desenvolvimento do currículo através do sistema educacional primário

Na busca de fontes para a recomposição da história do Grupo Escolar Professor Maciel, da cidade de Itabaiana, no estado de Paraíba, Silva (2009), investigando o acervo histórico, estabeleceu a reconstituição oral de ex-professoras, alunos e outras pessoas que

² Embora o papel social da mulher não faça parte do objeto deste estudo, é importante observar que a feminização do magistério é um fenômeno que ocorre por muitos motivos, como, por exemplo, o aumento do número de escolas, como expõe Pinheiro (2009), ou pelo desempenho no exercício da função, como ressalta Remédios (2003); em todos os casos, esses dados servem para mostrar que essa é uma função nobre e que as mulheres aos poucos foram ocupando tanto este como outros espaços no âmbito social.

estiveram envolvidos com o Grupo Escolar. Demonstrou como, no contexto social, ocorriam a diferenciação de sexo, a luta das mulheres por direitos iguais a partir do envolvimento com o movimento feminista e a desigualdade existente entre homens e mulheres com relação ao trabalho. Assim, a exploração das fontes orais suscitou elementos que poderiam estar ausentes na história desses locais de formação, mas que têm muita importância para o desenvolvimento do sistema de ensino.

As análises de Vasconcelos (op.cit., p.12) são lapidares:

É neste período que mais fortemente são percebidos os princípios da Escola Nova - corrente pedagógica que se preocupava fundamentalmente com as questões do ensino de ordem técnico-pedagógica, procurando substituir o ensino tradicional por uma pedagogia moderna, cientificamente fundamentada. Na documentação oficial que respaldava as reformas de ensino, ficou clara a intenção de dar às escolas normais um caráter eminentemente profissional, elevando-se, dessa forma, o nível de ensino dessas escolas.

A proposta republicana de criar os Grupos Escolares com a função de agregar as escolas isoladas e reunidas, no decorrer de seu processo de estruturação passou a ter outras finalidades, como ocorreu em Minas Gerais durante a reforma de João Pinheiro, Governador do Estado mineiro nos anos de 1906 a 1908. A reforma já anunciava o emprego do método de ensino intuitivo, corrida contra o analfabetismo e o investimento na formação docente, segundo os traços da gestão de João Pinheiro, apresentados por Araújo (2009).

Na forma de organização do ensino nos Grupos Escolares catarinenses, apresentados por Prochnow (2009), as crianças eram divididas conforme a faixa etária, sexo e nível de desenvolvimento. O ensino estava fixado no método analítico ou da palavração, e os conteúdos voltados para a prática. Essa técnica, que começava a ser desenvolvida no ensino primário como ensino intuitivo, permitia ao educando inferir diretamente com os objetos, consolidando, assim, o novo processo educacional, que mais tarde adquiriu formas com o movimento da Escola Nova.

O movimento da Escola Nova, como proposta de ensino, propunha a adequação da educação aos talentos e interesses de cada criança como indivíduo. Nesse sentido, a utilização de livros que mediassem essa ligação foi essencial, como expõem Cunha e Fernandes (2008), ao analisarem os manuais escolares que utilizavam a cartilha Graduada **Pedrinho**, material muito utilizado no ensino primário, principalmente durante as décadas 1950 a 1970.

Os conteúdos dos livros escolares, recheados de intenções, estavam ligados a essa nova proposta, que concebia a formação escolar como meio para desenvolver as

potencialidades dos educandos, a fim de prepará-los para a ocupação de uma função no mercado de trabalho.

A proposta desenvolvimentista, efetuada na política educacional desenvolvida por meio dos Grupos Escolares, estava contida no ideário republicano. Contudo, como ressalta Delaneze (op. cit.p. 5421), a Primeira República, porém, não significou a descentralização e a democratização do país, de modo que:

A Primeira República começou com um golpe militar e terminou com um golpe militar. O centenário da Independência, 1922, marcou o início de agitação nos quartéis. O movimento chamado “tenentismo” trazia reivindicações, como o voto secreto e a moralização das eleições.

Para a autora, as constantes manifestações suscitadas em todos os cantos do país eram a forma de reivindicação da população, que não aceitava a maneira como a política era conduzida, privilegiando um grupo de burgueses, de cafeicultores e intelectuais bacharéis. Nesse contexto é que ocorreu a “revolução de 1930”, outro golpe militar que trouxe mudanças e inovações para o sistema republicano e suas instâncias oficiais, dentre elas, a educação.

A chamada década de 30 fica marcada na história do Brasil não somente pelas intervenções na tradicional política, mas também pela aplicação do modelo nacional-desenvolvimentista e da industrialização da economia. Este modelo implicou a substituição da importação de bens de consumo por produtos nacionais, tornou-se fator crucial para o fortalecimento da indústria nacional e o crescimento da classe industrial urbana; o país começou a se movimentar no sentido do desenvolvimento das cidades, voltando suas ações dentro de um padrão liberal, chamado de bem-estar social, que Fiori (1998) entende como um sistema no qual o Estado se apresenta como principal organizador da política e economia, sendo o patrocinador de políticas sociais, criando os meios de infraestrutura do espaço urbano, garantindo rudimentares serviços públicos e proteção à população.

No sentido de país industrializado, que tem no Estado o porto seguro para as empresas, é que as esferas públicas se organizaram, direcionando seus serviços para o desenvolvimento da urbe, pois nela, nesse período, foram implantadas as indústrias e, por conseguinte, ao seu redor também estará aglomerada a população, com suas casas e necessidades gerais, como saneamento, saúde e transporte, entre outras.

Assim, a educação será um desses setores que mais se projetarão nessa realidade, pois, pela lógica, é também vista como prestação de serviços. E já que existia o hospital para cuidar de doentes, a delegacia para questões de segurança, a Defensoria Pública ou o FÓRUM

para questões de justiça, e assim por diante, da mesma forma deveria haver um lugar de acesso reservado ao público, pode-se dizer, para tratamento, correção e disciplinamento.

As observações efetuadas por Possamai (2009), a partir da análise da cultura fotográfica dos prédios escolares, e que tratam da inserção dos Grupos Escolares na vida da cidade de Porto Alegre, demonstram que os momentos importantes da vida da instituição de ensino, ao serem registrados em imagens fotográficas, revelam que, durante as visitas de autoridades, para registro de obras da administração pública, e outros momentos, as imagens capturadas revelam que tais prédios, em sua maioria, estavam localizados nos bairros centrais das áreas urbanas, lugares para onde convergiam os esforços de modernização urbana e de investimentos do poder público.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, partindo dos registros fotográficos para discutir os problemas da investigação, Oliveira, Tambara e Amaral (2009) demonstram que, na cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul), durante a captura das imagens dos prédios públicos escolares, buscava-se mostrar a importância do prédio escolar e sua localização, por meio das imagens de pontos de referência que apareciam na imagem, como ruas, comércios, casas, carros e outros destaques que revelassem a importância que o Grupo Escolar exercia na composição do cenário estético e cultural da cidade.

Por essa perspectiva, denota-se que a escola assume a função de formar a mão de obra para o setor industrial, além de fazer parte da instrumentalização e organização das cidades, através da construção de prédios/escolas que integram a arquitetura urbana. Portanto, a legislação, os investimentos e a formação, bem como toda a funcionalidade político-administrativa, serão voltadas para o intuito urbanístico.

Acompanhando o entendimento do novo modelo administrativo da República, adotado pelo Estado Novo, percebe-se que cada questão de ordem pública terá um lugar dedicado a seu desenvolvimento. Por essa razão, em 1930 surgiu o Ministério da Educação e da Saúde Pública, direcionado a cuidar dos casos referentes à questão educacional do país, o que denota o crescimento na organização do sistema educacional, pois, desde o período colonial, passando pelo governo monárquico até o republicano, pode ser observado seu desenvolvimento, conforme ressaltado no relatório do referido ministério, datado de 1932.

No Estado Novo a questão educacional terá um tratamento diferenciado, posto que, durante o governo de Getúlio Vargas, houve a elaboração de leis destinadas à criação de órgãos voltados à infraestrutura, como o Conselho Nacional de Educação que, entre suas atribuições, destinava-se, segundo o discurso do Ministro da Educação e Saúde Pública, Washington Ferreira, em Brasil (1932, p. 23), “*estudar e emitir parecer sobre assuntos de*

ordem administrativa e didática referentes a qualquer instituto de ensino, que devam ser resolvidos pelo ministério". Também organizou o Departamento Nacional do Ensino que, de acordo com Brasil (op. cit. p. 25), tinha a “*missão de ter uma grande amplitude, sendo a viga mestra do nosso sistema educacional [...] teria a seu cargo não só os assuntos referentes ao ensino [...] como também o estudo e a aplicação dos meios tendentes à difusão e ao progresso da ciências, letras e artes no país*”. Além desses dois órgãos, foi criado também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, “*com a finalidade de regular e conduzir as questões educacionais*”, segundo Gil (2005, p. 82), e também de definir a organização do ensino escolar brasileiro, materializando-se o modelo educacional pensado para uma democracia liberal, com um sistema regularizado e dirigido pelo Estado, voltado ao desenvolvimentismo nacional republicano e implementado por organismos externos, como ressaltam Santos, Prestes e Vale (2006, p.136), quando firmam a convicção de que:

No Brasil dos anos 30, pois, o escolanovismo se desenvolveu em meio a importantes mudanças. Acelerava-se o processo de urbanização, mas também a expansão da cultura cafeeira. Prometia-se o progresso para o País, sobretudo industrial, mas também os conflitos de ordem política e social acarretavam uma transformação significativa da mentalidade brasileira. Muitos deixavam o campo em direção aos centros urbanos, tentando encontrar melhores condições de trabalho e de sobrevivência. O capital passava a ditar as regras a uma sociedade que devia ser ativamente produtora e conseqüentemente consumidora. Não obstante fosse restrito o poder aquisitivo dos salários, abriam-se muitas frentes de trabalho, como também novas perspectivas educacionais. Educar a população, urbana e também rural, pareceu condição primeira para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do País. O ensino seria exigência a todo trabalhador, que deveria adquirir um mínimo de instrução. Educação, assim concebida, ainda não era reputada um direito do cidadão. Era, sim, um instrumento em mãos das duas burguesias. Divulgada uma ideologia desenvolvimentista liberal, o Estado era colocado como o responsável pela educação de todo o povo.

O modelo desenvolvimentista, ao qual o governo aderiu e imputou à nação, fez com que a organização do sistema educacional se efetivasse concomitante ao desenvolvimento dos espaços urbanos, o que levou à reformulação da legislação para tornar o setor educacional adequado ao exigido pelo padrão republicano, de modo que foram construídos prédios escolares com o padrão de modernidade, que conseguissem aglomerar grande público em seu interior, acompanhando o projeto educacional da Escola Nova³, como elucidam Filho e Vidal (op. cit., p.15), quando falam da padronização dos prédios escolares:

³A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais; devido ao rápido

Nos anos 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo, uma nova política de edificações escolares se desenhava. Anísio Teixeira, no Rio, em 1933, e Almeida Júnior, em São Paulo, em 1936, apresentaram propostas para construção de prédios escolares mais econômicos e simples. Nesse mesmo período, em 1934, a Associação Brasileira de Educação organizava a primeira exposição sobre arquitetura escolar. A padronização das plantas passava também a atingir as fachadas. A arquitetura funcionalista oferecia modelos ampliáveis de escolas padrão. O diálogo com os preceitos escolanovistas era revitalizado.

A identificação dos Grupos Escolares com a modernidade só poderia ser concretizada dentro da cidade pela dinâmica que assume a vida urbana, tudo concentrado em espaços específicos, como é o caso dessas instituições cuja arquitetura teria que acompanhar o ritmo e o movimento da vida da cidade. Nesse sentido, para exemplificar a estrutura física dos Grupos Escolares, Jacomelli e Santos (2008, p. 9) descrevem seus espaços identificando-os como elemento de suma importância ao fortalecimento do sistema educacional.

Para compreender a relevância da arquitetura dos Grupos Escolares, que tinham características singulares em comparação a outros edifícios do mesmo período, a organização do espaço urbano é essencial, para apreender seu significado social, como enfatiza Pergher (2009). Ao se reportarem à construção desse tipo de instituição em Curitiba, os autores analisam que tais semelhanças podem ser entendidas pelo fato de, naqueles estabelecimentos de ensino, estarem os filhos da classe alta curitibana; por isso, não se poderia ofertar um ambiente inferior à condição dos estudantes.

Shena e Stentzler (2010, p.5) a esse respeito se referem, dizendo: *“No período republicano a educação tornou-se significativa, isso pode ser verificado através da própria arquitetura dos prédios escolares, que deveria atrair a atenção de todos.”*

Para as autoras, a importância dada à instituição de ensino na edificação dos Grupos Escolares não estava na qualidade da formação ofertada em seu interior, com quadro de docentes suficientes e aptos para ministrar aulas no nível do ensino primário, mas na forma como se apresentava o monumento predial da escola.

A elevação da qualidade de ensino refletida na arquitetura dos prédios dos Grupos Escolares fazia parte da planta arquitetônica das cidades, voltadas para o ideal moderno,

processo de urbanização e ampliação da cultura cafeeira, trouxeram o progresso industrial e econômico para o país. Sua característica é de uma educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais, exercícios de autonomia, vida no campo, internato, coeducação e ensino individualizado. Tem suas atividades centradas nos alunos, tendo em vista a estimulação da iniciativa. É um modelo de escola pautada em métodos ativos, que estimulam a atividade livre concentrada, com base no princípio da autoeducação. Seus principais expoentes no Brasil são: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

seguindo o padrão europeu, como Silva (2008) revela na pesquisa sobre o Grupo Escolar Thomaz Mindello, no estado da Paraíba. Segundo o autor, esse espaço representou uma perspectiva de modernização social para o Estado, auxiliando o processo de inserção da população no movimento de urbanização e tecnicidade.

A característica da qualidade de ensino, ser uma espécie de valor inerente ao Grupo Escolar, baseava-se na estrutura física. No entanto, com o processo de modernização do país, novos conteúdos foram aplicados à formação primária, tornando-se cada vez mais institucionalizada.

Outra importante observação levantada por Santos e Aguiar (2009) diz respeito à forma desigual como ocorreu a disseminação dos Grupos Escolares, pois, o que se constata pela pesquisa *“Espaço urbano e educação: A trajetória da construção do primeiro Grupo Escolar na cidade de Januária (MG)”* é que, nas capitais, os prédios escolares assumiam o ar de grandiosidade e, nos municípios do interior, eram prédios menores, sem muitas estruturas, o que pode refletir na forma como os políticos e o Estado pensavam a oferta de ensino para a população.

A formação escolarizada no sistema oficial de ensino tornou-se uma característica peculiar da década de 1930, voltada para o novo tempo de modernização que vivia a nação, orientada ao preparo profissionalizante, introduzindo disciplinas de caráter técnico-científico como um dos recursos metodológicos para atingir essa finalidade, construindo uma cultura educacional unificada, adequada ao sistema de produção do país, como visava o Presidente Getúlio Vargas, em Brasil (1937 p. 128), referindo-se ao ensino profissional, quando anunciava que *“Tal ensino ainda é incipiente e retardado. Não se compreende que isso aconteça num país sabidamente, qual o nosso, de elementos de trabalho em condições de assegurar a melhoria da produção”*, ou seja, estando em processo de desenvolvimento, a nação necessitava de recursos humanos formados em estabelecimentos de ensino que repassassem o conhecimento prático adequado, de modo qualificado e válido.

Desse modo, a promulgação de leis que regularizassem e orientassem a conduta do sistema educacional seria fundamental para fixar as bases modernas do setor, pois os estabelecimentos de ensino, bem como a comunidade e os subsídios da formação seguirão o padrão estabelecido na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 que, no Título V, Capítulo II, trata da Educação e da Cultura e determina o papel de cada ente da federação para a constituição do sistema de ensino.

Nessa direção vale a pena notar que o espaço dedicado à educação, na Constituição Federal do Brasil, de 1934, é bem maior que no período imperial, dos primeiro e segundo

impérios, e na primeira república. Isso reforça a argumentação da importância da educação no processo de formação para a modernização do país.

Para Araújo (2005), esse era o resultado das reivindicações surgidas já na década de 1920, do idealismo de reformas embasadas na legislação, que comprometia os Estados com a difusão do ensino primário e a proeminência da necessidade de um projeto nacional de educação, propondo o direito à educação com oferta universal do ensino primário pelos Estados e a criação do fundo nacional de financiamento para o ensino primário.

Com a República Nova se vislumbra uma sociedade civilizada, que só será possível mediante a articulação de instrumentos que possibilitem inculcar os princípios ideológicos do Estado, e, para essa finalidade, os estabelecimentos de ensino são eleitos como locais propícios para atingir esse objetivo, pois, diferente de outros departamentos públicos, é na escola que se dá o preparo intelectual. Assim, o governo cria mecanismos de controle, e, no caso, a Constituição de 1934, tal desiderato fica evidente ao desagregar os estabelecimentos de ensino do Governo Federal, passando a responsabilidade para os Estados e Municípios, que deveriam favorecer e animar o desenvolvimento da educação, isto é, descentraliza-se da instância maior, que é o Governo Federal, para as esferas estaduais e municipais, a fim de tornar mais efetivos o controle e a vigilância nas instituições oficiais.

Araújo (op. cit.) analisa que a era Vargas, ao se concretizar, trouxe muitos incrementos ao setor educacional, pois, com o declínio dos ideais de federalismo e os princípios liberais, os regimes totalitários ganharam forças, o que fez as determinações do sistema educacional brasileiro estar sob a organização da União, que repassa aos Estados e Municípios a responsabilidade de ensino, mas não o controle de sua administração.

A decisão de repassar aos Estados e Municípios a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino não significa que o Governo Federal tenha se eximido de participar do processo educacional; ao contrário, dessa forma é que ele se torna onipresente, pois, à medida que é estabelecida a forma de proceder e estabelecido qual tipo de formação ofertar nas escolas, mediante um currículo regular, “*de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana*” BRASIL (op. cit. Art. 149), entende-se que a formação deve ser orientada para tornar o cidadão conformado segundo os ideais liberais de progresso e de bem-estar. Desse modo, previu-se que a educação, como direito de todos, princípio que pode ser interpretado pela lógica que ninguém, no território nacional, estaria isento de fazer parte desse modelo de formação, todos eram assumidos no discurso oficial como propensos a receber a

educação civilizatória e moralizadora dos estabelecimentos de ensino, pois, segundo Rocha (1996 p, 121):

Partimos da compreensão de que as representações políticas do Estado Moderno estão fundadas na constituição de um corpo político abstrato que expressa imaginariamente a unidade social da nação, opondo-nos à outra formulação que toma os princípios liberais-democráticos como fundadores da modernidade. Trata-se da afirmação de um princípio de universalidade que remete à própria constituição da esfera abstrata das instituições estatais, entendida como separação, autonomia e especialização do poder em relação aos seus cidadãos. É nesta esfera que se constitui o consenso de cidadania. É, portanto, um momento ético-político das formações sociais modernas [...]

A trajetória seguida pela educação, no decorrer da Nova República, como se percebe, remonta ao ideário de modernização do país, ou seja, ela é parte do processo de estrutura das metrópoles e das cidades. O projeto de escola, a partir da constituição de 1934, demonstra a forma burocrática de administração, no sentido de fazer parte de um processo hierárquico centrado na determinação derivada de instâncias superiores na esfera da planificação.

Embora o modelo educacional escolhido se destinasse a auxiliar na propagação do projeto desenvolvimentista nacional, a seguridade constitucional da educação foi garantida abrindo possibilidades para a criação das instituições de ensino nos espaços mais longínquos da federação, desde o lugar urbano até ao rural. Despertou, também, interesses de grupos e de pessoas que usufruíram do caráter mobilizador da escola, que reúne a coletividade em seu espaço físico e por sua significância ideológica de sinal de progresso, pois uma cidade com poucas escolas, ou com qualidade educacional baixa, é considerada atrasada, parada no tempo. Desse modo, os estabelecimentos de ensino são assumidos como uma espécie de status para a comunidade, posto a sociedade reconhecer sua importância para o desenvolvimento do lugar onde se instala, o que leva à construção do imaginário de que somente pela educação será acessível o emprego, direito a certas regalias e posição social. Essa representação do ensino, visando à melhoria da condição de vida, torna-se muito prejudicial, pois, parece que só quem tem acesso a ele poderá usufruir dos benefícios do sistema, ou que a educação se presta exclusivamente a esse tipo de ambição utilitária.

As exigências de uma postura mais descentralizadora, por parte da gestão de Getúlio Vargas, eram levantadas mediante sua posição de governo autoritário, de modo que vários partidos políticos foram criados, opondo-se ao movimento do Estado, cisão que em longo período promoveu o embate em torno da questão política. No entanto, o setor educacional não ficou imune, pois, independente das articulações e mobilizações sociais e políticas os

estabelecimentos de ensino já estavam funcionando por determinação constitucional, por isso não haveria como paralisar suas atividades, por quaisquer motivos que fossem.

Mesmo durante o processo de transição de governos a educação não parou; não caberia aos estabelecimentos de ensino cessar suas atividades, estando regulamentadas pela forma da lei, o que em outros períodos não havia. Destarte, até o novo golpe de Estado promovido pelo militares muito pouco se alterou no texto constituinte referente à matéria educação; apenas algumas regulamentações necessárias foram realizadas para torná-la mais exequível, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61. Contudo, após 1964, os atos institucionais e as emendas constitucionais modificaram a estrutura da constituição de 1946, resultando em forte repressão do Congresso Nacional e rechaço às instituições da sociedade civil organizada. Assim, para a consolidação do projeto de dominação empunhado pelos militares era imprescindível que os espaços públicos fossem transformados em agências de controle e fiscalização. Com isso, os prédios escolares são submetidos ao olhar vigilante dos arautos do regime militar, de modo que, na mensagem à Câmara dos Deputados, o Presidente Castelo Branco, em BRASIL (1966, p. 108/109), comunica que:

O sistema educacional brasileiro, que deveria servir como vigoroso instrumento de progresso, foi encontrado pelo atual governo em situação delicada, sujeito que estava a um processo de deterioração progressiva. Estruturado com graves defeitos qualitativos, submetido a baixos padrões de eficiência, não atendendo aos princípios democráticos de justiça social, o ensino brasileiro transformara-se em óbice, ao invés de atuar como alavanca de desenvolvimento econômico e social.

Após o trabalho do senador de 1964, o Governo Federal buscou, em 1965, consolidar sua decisiva ação de aperfeiçoamento da vida educacional brasileira, em ignorar que é longo o caminho a percorrer.

No ensino primário a apuração do Censo Escolar permitiu a tomada de consciência de alguns dos problemas que o afligem e, conseqüentemente, o equacionamento das soluções respectivas, dentro de um planejamento cuidadoso, destituído de primaríamos. [...] Dentro desse programa foram formados mais de quinhentos supervisores e promovidos cerca de uma centena de cursos, interessados a 12.600 mestres sem especialização pedagógica, provenientes de todas as unidades da Federação.

No ensino médio, verificou-se em 1965 um auspicioso aumento de atendimento em relação a 1964 [...]. Deve-se enfatizar que foram exatamente as modalidades de maior importância estratégica para o desenvolvimento nacional que mais cresceram [...] A implantação dos ginásios orientados para o trabalho e o centro para treinamento dos professores respectivos; o treinamento e capacitação profissional dos professores, e administradores de escolas médias. A inspeção das escolas industriais vinculadas ao sistema federal de ensino e o prosseguimento da formação intensiva de mão de obra industrial; o aperfeiçoamento do ensino comercial através dos centros [...] foram algumas das importantes realizações do Governo Federal nesse Setor.

Diante da expectativa de desenvolvimento do país, o setor educacional mais uma vez foi vislumbrado como o lócus de propagação do ideário de modernidade e progresso, possibilitando a implantação do projeto liberal no país. Além desse, outro caráter assumido pela educação, nesse período, será o da ordem, pois, sendo que os espaços escolares, por sua organização, conseguem reunir grandes números de pessoas em seu interior, é muito possível que se propaguem ideias contrárias ao regime; por isso a presença do servidor público terá importância crucial na instituição, pois ele é o representante repressor do sistema, que pensa e formula a educação visando à retaliação de movimentos. Assim, os prédios escolares erigidos nesse período tinham sua arquitetura fechada, com salas parcialmente abertas, arrumadas com fileiras de carteiras que, ao mesmo tempo em que isolam o relacionamento entre os educandos permitem a vigilância e o controle dos supervisores ou de outros possíveis agentes do Estado. Contudo, como ressalta Saviani (2004, p. 45):

“A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980.”

Durante os longos vinte anos em que a ditadura militar se manteve no poder foi grande a repressão, o que implicou o desenvolvimento intelectual e pedagógico pretendido pelo sistema educacional, pois toda forma de inovação era entendida como subversiva e, por isso, censurada. Contudo, as frentes de combate ao sistema opressor não se calaram e, mesmo sofrendo retaliações, muitos educadores, como Paulo Freire, Demerval Saviani e Fernando Azevedo, produziram novas teorias educacionais e concepções de escola⁴, que somente com o

⁴**Paulo Freire** desenvolveu o método de alfabetização conhecido como método Paulo Freire, que consiste numa proposta de alfabetização a partir de palavras geradoras que provocam a discussão em torno de um tema de cunho social, o que foi considerado ameaçador à ordem, pelos militares. Entre suas principais obras estão: *Pedagogia do Oprimido* (1969); *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1963); *Educação como prática da liberdade* (1967); *Educação e mudança* (1979); *Pedagogia da esperança* (1992); *Política e educação* (1993).

Fernando Azevedo, professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro, entre suas obras estão: *No tempo de Petrônio* (1923); *Máscaras e retratos-Estudos críticos e literários sobre escritores e poetas do Brasil* (1929); *A reconstrução educacional no Brasil* (1932); *A educação na encruzilhada-Problemas e discussões. Inquérito para O Estado de S. Paulo* (1926); *Novos caminhos e novos fins A nova política da educação no Brasil* (1935); *A educação e seus problemas*(1937); *Sociologia educacional* (1958); *Canaviais e engenhos na vida política do Brasil-Ensaio sociológico sobre o elemento político na civilização do açúcar* (1948); *Um trem corre para o oeste-Estudo sobre a Noroeste do Brasil e seu papel no sistema de viação nacional* (1958); *A educação entre dois mundos-Problemas, perspectivas e orientações* (1958); *Figuras do meu convívio, ensaios* (1961); *A cidade e o campo na civilização industrial e Outros ensaios* (1962); *História da minha vida, memórias* (1971).

Lourenço Filho é um educador brasileiro conhecido por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas

fim desse regime de exceção e o resplandecer do processo democrático foram desenvolvidas, pois os governos eleitos pelo voto popular possibilitaram a implementação de políticas voltadas à melhoria da educação⁵. Nesse sentido, os espaços escolares começam a se libertar do modelo educacional tradicionalista, tornando-se espaço para novas experiências educativas, com maior infraestrutura e recursos didáticos.

Além das conquistas que permitiram a melhoria da qualidade no ensino, o que pode ser uma forte característica desse novo período, para a educação, é que os espaços escolares se tornaram ambiente democrático, pois, as ações escolares passam a ser integradas com a comunidade através de parceria e envolvimento entre direção, corpo técnico, docentes, discentes e pais; enfim, todos que compõem a comunidade, que se sentem parte do processo e se preocupam com a escola e o direcionamento do ensino ofertado em seu espaço⁶.

Olhando pelo viés administrativo, a instituição de ensino não é um corpo estranho no lugar onde foi construída; ela está situada em uma rua, em um bairro do município, e tem como vizinhos grupos de famílias, instituições civis, grupos religiosos, organizações governamentais, entre outros, que interferem e sofrem influências diretas e subreptícias em sua identidade e em sua forma de atuação no meio social.

atividades de sala de aula. Suas principais obras são: Brasil, paisagens e costumes (1962); Cartilha do povo (1928); Educação comparada. (1961); A Escola Nova (1926); Estatística e educação (1940); Leituras de Pedrinho e Maria Clara (1956) A pedagogia de Rui Barbosa/1849-1923 (1956) Tendências da educação brasileira (1940) Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1969); Testes e medidas na educação (1970) ; Viagem através do Brasil (1954)

⁵Após o Governo Militar, José Sarney assume a presidência da República no lugar de Tancredo Neves. Sua principal ação no setor educacional se resume ao “Dia D da Educação”, que discutiu vários assuntos referentes à educação, também o PND da Nova República, que estabelecia o compromisso de oferecer escola pública a todas as crianças de 7 a 14 anos; contudo, somente com a Assembleia Constituinte é que propostas de mudanças no sistema educacional brasileiro terão maior repercussão. Em seguida ao Governo Sarney assume Collor de Melo, que propôs o Programa Nacional de Alfabetização para a Cidadania – PENAC, e também desenvolveu o projeto dos CIACS, que unem educação e saúde em seu contexto. No governo de Itamar Franco surgem grandes mobilizações para a elaboração do Plano Decenal de Educação, que será desdobrado em planos educacional nos estados e municípios, além da realização da Conferência Nacional da Educação para Todos, espaço aberto para a participação da sociedade. O Governo de Fernando Henrique Cardoso consegue implementar alguns programas no setor educacional, com políticas voltadas para a educação nos níveis de ensino infantil, fundamental, médio e superior, além de ampliar o acesso nas modalidades de ensino na educação para jovens e adultos e educação especial. Outra característica de seu governo é o desenvolvimento de políticas que consolidarão o modelo educacional voltado para os padrões de exigência internacional. Com o Governo Lula novas políticas no setor educacional são criadas, como a perspectiva de melhorar a qualidade do ensino e elevar seu índice de desenvolvimento.

⁶ A normativa que orienta as instituições de ensino a se tornar espaços abertos à participação da comunidade pode ser encontrada na LDB 9.394/96, nos Art. 12 e 13. Outros autores, como SILVA e MOREIRA, na obra Currículo, Cultura e Sociedade (2002), LOPES, em Currículo: questões atuais (1997), LOPES, e MACEDO, em Currículo: Debates contemporâneos (2002), e muitos outros suscitam a discussão de como a escola se tornou o sinônimo de democracia em nosso tempo.

As fontes pesquisadas demonstram como os Grupos Escolares se tornaram instâncias culturais úteis e importantes no movimento de construção histórica da sociedade brasileira, espaço para a construção da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história das instituições educacionais no Brasil é bastante abrangente. Sua organização, ao longo desse processo, foi sendo estruturada de forma autoritária e hierárquica, visando não à educação da população, mas à adequação da sociedade ao sistema ideológico e econômico, do modo de produção que as autoridades e as burguesias pensaram desenvolver para o país. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que, ainda hoje, muitos dos resquícios dessa institucionalização se fazem presentes em muitos estabelecimentos de ensino de todo o país.

A cada período ela foi desenvolvida de acordo com as características que o Estado brasileiro propunha, a saber: durante o período colonial, a educação esteve atrelada às tendências do poder vigente; no tempo do Império, ficou ligada à política de consolidação do Estado; durante a implantação da República, sua expansão esteve envolvida com o avanço da sociedade. Por isso, a criação de estruturas prediais como os grupos escolares, são de fundamental importância, pois o estabelecimento do lugar próprio para a realização da instrução estará conexo à ideia de ordem para a realização do progresso.

Estruturar esse sistema exigiu do Estado a implementação de políticas que possibilitaram o avanço do processo educacional. Nesse sentido, além dos prédios construídos para a realização do ensino, o Estado investiu na criação de legislação que regularizasse o funcionamento da educação, pois o trabalho docente, o currículo e a manutenção do sistema educacional dependiam dessa ação regulamentadora.

A análise das instituições escolares indicam que são muitos os trabalhos sobre a elucidação da educação no processo histórico. Há, entretanto, muitos outros dados sobre essa temática que precisam ser analisados; por isso, investigações sobre a legislação, a estrutura dos prédios escolares, o currículo e o trabalho docente, entre outras temáticas referentes a esse fenômeno, precisam ser constantemente abordadas, a fim de que possamos cada vez mais compreender a realidade atual de nosso sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, E. ; URZEDO, Maria da Felicidade Alves . Grupos Escolares em Minas Gerais e Goiás: Templos diversos, objetivos comuns? In: II Congresso de pesquisa e ensino em história da educação, 2003, Uberlândia. Caderno de resumos do II congresso de pesquisa e ensino em história da educação - UFU. UBERLÂNDIA, 2003. Disponível em: www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/.../arq.../grupos-esco.pdf. Acesso em: 10/02/2010.

ALVES, M. C. S. O. ; OLIVEIRA, S. M. . Reconstuindo História e Memória de alfabetizadores no ensino primário em MINAS GERAIS. In: VIII Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas, 2009, Campinas-SP. VIII Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../b7Q55urm.pdf. Acesso em: 12/12/2009.

ARAÚJO, José C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais: A reforma João Pinheiro (1906). 2009. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/19JoseCarlosSousa.pdf>. Acesso em: 19/06/2010.

BOTO, Carlota . A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, p. 253-281, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200011&script=sci_arttext#back1. Acesso em: : 05/11/2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL, Ministro Washington Ferreira Pires (1932). Ministério da Educação e Saúde Pública: Relatório. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932.

BRASIL, Presidente Getúlio Dornelles Vargas (1930 – 1945). República dos Estados Unidos do Brasil: Mensagens apresentadas ao poder Legislativo. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

BRASIL, Presidente Humberto de Alcântara Castelo Branco (1964 – 1967). República dos Estados Unidos do Brasil: Mensagens apresentadas ao poder Legislativo. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1966.

CAMPOS, Ana Maria de Oliveira. Grupo Escolar Torquato de Almeida. 2009. Disponível em: http://muspam.org/index.php?option=com_content&view=article&id=83:grupo-escolar-torquato-de-almeida&catid=36:textos&Itemid=89. Acesso em: 27/05/02009.

CARDOSO, Tereza Fachad Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 5, p. 195-211, 2003.

DALLABRIDA, N. Colméia de virtudes: o Grupo Escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares. In: Norberto Dallabrida. (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis - SC: Editora Cidade Futura, 2003, v. , p. 281-308. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/norbertodallabridap02.rtf. Acesso em: 15/04/2009.

DAMAZIO, M. S. Arquitetura dos grupos Escolares e a configuração de práticas corporais nas primeiras décadas do século XX - estado do Acre. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, Recife. *Anais do XvCONBRACE*. Recife :CBCE, 2007. v. XV. p. 217-222. Disponível em: www.cbce.org.br/cd/resumos/217.pdf. Acesso em: 18/03/2010.

DELANEZE, T. Descontinuidade sem ruptura: As Reformas educacionais de Benjamim Constant e Francisco Campos. In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*, 2006 Disponível em; <http://.Faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/493Taisdelenezeatual.pdf>. Acesso em: 09/01/2010.

FERREIRA, Marcela Fonseca. LIMA, S. C. Fagundes de. História da educação e cultura escolar: O grupo Coronel Carneiro, Uberlândia – MG (1944 – 1971). UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica, 2008.

FIORI, José Luis da Costa . Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. *Revista de Saúde Coletiva - PHYSIS*, Rio de Janeiro, v. 7, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/fioribemestarsocial.pdf>. Acesso em: 06/07/2009.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A produção da cultura escolar em Minas Gerais: Práticas de professores e alunos da escola primária. In.:III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal/RN. *História e memória da educação brasileira*, 2002.

GOUVÊA, M. Cristina S. de. BAHIENSE, Priscila N. O 1º Grupo Escolar da capital e o pertencimento social de seus alunos. In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009, Montes Claros (MG). *V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais*. Montes Claros(MG): Editora Unimontes, 2009.

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. *Templo do Bem: o Grupo Escolar de Uberaba, na escolarização republicana (1908 – 1918)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 2007.

JACOMELLI, Mara R.M. ; SANTOS, A. S. . A ARQUITETURA DOS GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS: O GRUPO ESCOLAR CORONEL FLAMÍNIO FERREIRA DE CAMARGO/LIMEIRA - SP. In: VIII JORNADA DO HISTEDBR, 2008, SÃO CARLOS - SP. ANAIS DA VIII JORNADA DO HISTEDBR, 2008.

JUNIOR, Caio Prado. História econômica do Brasil. 43ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1998.

KLINKE, Karina. A leitura nas escolas primárias mineiras (1906-1930): apontamentos sobre o processo da pesquisa. In: VII Encontro de Pesquisa da FaE/UFMG, 2002, Belo Horizonte. VII Encontro de Pesquisa da FaE/UFMG, 2002, p. 1-7.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. Impactos das reformas João Pinheiro (1906) e Francisco Campos (1927/28) em Patrocínio – MG: Grupo Escolar Honorato Borges. In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009, Montes Claros (MG). V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Montes Claros(MG) : Editora Unimontes, 2009.

LIMA, V. A. RIBEIRO, B. de O. Laterza. VIVELA, C. O. Cury. SILVA, L. A. Azevedo. Gênero e maternidade: AS normalistas e suas práticas escolares no grupo escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva (1940 a 1950) no interior das Geraes. In: IX Jornada histedbr: O nacional e o local na história da educação, 2010, 1 CDROM.

LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Navegando pela História da Educação Brasileira. 20 anos de Histedbr. Campinas, SP Autores Associados: Histedbr, 2009.

LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth. Currículo: Debates contemporâneos. São Paulo: Cortez 2002.

MACIEL, F. I. P. ; VAGO, T. M. Práticas escolares: o aprendizado das primeiras letras e a educação do corpo no processo de escolarização em Minas Gerais (1906/1940). 2004. (Relatório de pesquisa). Disponível em: www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/.../praticas-escolares.pdf. Acesso em: 24/09/2009.

MARTÍNEZ, S. A. ; LOPES, S. M. C. N. . A EMERGÊNCIA DE ESCOLAS NORMAIS NO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX: A ESCOLA NORMAL DO MUNICÍPIO DA CORTE E A ESCOLA NORMAL DE CAMPOS. Revista Brasileira de História da Educação, v. 15, p. 27-39, 2007. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE15.pdf>. Acesso em: 11/03/2010.

MERCADANTE, Marilu. LEMBRANÇAS DE VELHOS: O GRUPO ESCOLAR CORONEL JUSTINIANO WHITAKER DE OLIVEIRA NO RELATO DE EX-

PROFESSORES. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus de Rio Claro. 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, F. Lopes de. PEREIRA, T. Rodrigues. LIMA, E. Miranda de. Grupos Escolares: a emergência primária em terras acrianas. In: II ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2009, São Luiz. II ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Luiz :EDUFMA, 2009.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarenade; TAMBARA, ElomarAntonioCallegaro ; AMARAL, Giana Lange Do . Fotografias de prédios escolares: a construção de obras visíveis como propaganda do governo Simões Lopes, na cidade de Pelotas. Revista Pedagógica (Chapecó), v. 11, p. 109-131, 2009. Disponível em: <http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/376/200>. Acesso em: 25/06/2009.

OLIVO, F. . GRUPOS ESCOLARES E EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE. ADM Revista FAENAC de Administração, 2008. Disponível em: www.fae.edu/...sustentabilidade/educacao/Fabiola%20Olivo%20e%20Pedro%20Olivo%20Filho.pdf. Acesso em: 06/09/2009.

PADILHA, Lúcia Mara de Lima ; NASCIMENTO, M. I. M. . Ideário Republicano nos Campos Gerais:A criação do Grupo Escolar Jesuino Marcondes. In: IX Congresso Iberoamericano De História da Educação Latino-Americana, 2009, Rio de Janeiro. IX Congresso Iberoamericano De História da Educação Latino-Americana,, 2009. v. 1. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../uLaoGToz.doc. Acesso em: 22/04/2010.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. A (re)construção da história da escola primária no Rio Grande do Norte. 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/382MarluciaPaiva.pdf>. Acesso em: 04/07/2010.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. A (re)construção da história da escola primária no Rio Grande do Norte. 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/382MarluciaPaiva.pdf>. Acesso em: 13/08/2010.

PEREIRA, L. A. ; FELIPE, D. A. ; FRANCA, F. F. . Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. A organização do trabalho didático na história da educação. Campo Grande : Editora Uniderp, 2007, v. 7.

PERGHER, R. D. . ARQUITETURA ESCOLAR: GRUPOS CURITIBANOS DA REPUBLICA VELHA. 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: revistamdc.files.wordpress.com/2009/07/renan_cicau.pdf. Acesso em: 07/01/2010.

POSSAMAI, Z. R. . A cultura fotográfica e a escola desejada. In: II Encontro Nacional de Estudos da Imagem (II ENEIMAGEM), 2009, Londrina. II Encontro Nacional de Estudos da Imagem (II ENEIMAGEM). Londrina : Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: www.uel.br/eventos/eneimagem/.../Possamai_Zita%20Rosane.pdf. Acesso em: 03/06/2010.

PROCHNOW, Denise de Paulo M. AURAS, Gladys M. T. As loções dos grupos escolares: Um estudo sobre a incorporação do método de ensino intuitivo na cultura escolar dos primeiros grupos escolares floriopolitanos (1911 – 1935). 2009. Disponível em: www.museudaescola.udesc.br/index.php? .Acesso em: 19/09/2009.

PYKOSZ, L. C. ; OLIVEIRA, M. A. T. . A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do Estado do Paraná... Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 135-158, 2009.

PYKOSZ, Lausane Corrêa. A HIGIENE NOS GRUPOS ESCOLARES CURITIBANOS: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR (1917-1932). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2007.

QUEIROZ, L. M. G. ; CORREA . o uso das fontes na pesquisa histórica educativa: limites e possibilidades na produção do conhecimento. In: II ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2009, São Luiz. II ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Luiz: EDUFMA, 2009. v. 01, p. 01-15.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. Tradições e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-1934. In. Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTOS, Dulce Pereira dos ; AGUIAR, Fátima Rita Santana . Espaço Urbano e Educação: A Trajetória da Construção do Primeiro Grupo Escolar na Cidade de Januária(MG). In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009, Montes Claros (MG). V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Montes Claros(MG) : Editora Unimontes, 2009. v. I. p. 127-128.

SANTOS, I. S. F. ; VALE, Antônio Marques Do ; PRESTES, R. I. . Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre Escola Pública e Escola Privada. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e

Pesquisas HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_22.pdf. Acesso em: 12/08/2009.

SANTOS, Ilzani Valeira dos. Saberes e programas curriculares nos grupos escolares: uma proposta de ordem e civilização. XIII Encontro de História Anpuh – Rio. 2008. Disponível em: www.encontro2008.rj.anpuh.org/.../1212972016_ARQUIVO_TextodaANPHU-Final08.06.08.pdf. Acesso em: 16/04/2010.

SANTOS, Ilzani Valeira dos. Saberes e programas curriculares nos grupos escolares: uma proposta de ordem e civilização. XIII Encontro de História Anpuh – Rio. 2008. Disponível em: www.encontro2008.rj.anpuh.org/.../1212972016_ARQUIVO_TextodaANPHU-Final08.06.08.pdf. Acesso em: 23/12/2009.

SAVIANI, Dermeval. et al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

SHENA, Valéria Aparecida. STENTZLER, Márcia Marlene. Grupo Escolar Professor Serapião: início da escolarização do ensino primário de 1913 a 1930 na região do Vale do Iguaçu. In.:IX Jornada HISTEDBR: O nacional e o local na história da educação. 2010, 1CDROM.

SILVA, Diego Quintino. SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEOGRÁFICAS APLICADO AO MONITORAMENTO DE CASTANHA-DO-BRASIL EM COMUNIDADES DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO JAMBUAÇU, MUNICÍPIO DE MOJU-PA. João Pessoa/PB: Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET – 2008 (Monografia do Curso Superior de Tecnologia em Geoprocessamento.) Disponível em: http://www.geoprocessamento.cefetpb.edu.br/monografias/Diego_Quintino.pdf. Acesso em: 19/07/2009.

SILVA, F. L. ; MORAIS, M. A. C. . História de práticas culturais no Grupo Escolar Augusto Severo (Natal/RN, 1908-1920). 2009. (Apresentação de Trabalho/Seminário). Disponível em: itaporanga.net/genero/gt10/13.pdf. Acesso em: 12/05/2010.

SILVA, I. K. A. ; SILVA, Francinaide de Lima ; MORAIS, M. A. C. . PRÁTICA DE PROFESSORAS NO GRUPO ESCOLAR AUGUSTO SEVERO. Revista de Iniciação Científica - PÚBLICA, Natal/RN, p. 25 - 32, 08 jun. 2009. Disponível em: www.reitoria.ufrn.br/ojs/index.php/publica/article/download/46/39. Acesso em: 29/12/2009.

SILVA, Leandro Nunes da. GRUPO ESCOLAR ANTÔNIO PADILHA: SUA HISTORIOGRAFIA ATRAVÉS DE SEUS ARQUIVOS. HISTEDBR, Campinas, 2006, nº 23.

SILVA, Leandro Nunes da. GRUPO ESCOLAR ANTÔNIO PADILHA: SUA HISTORIOGRAFIA ATRAVÉS DE SEUS ARQUIVOS. HISTEDBR, Campinas, 2006, n° 23.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da ; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni . Grupos Escolares: criação mais feliz da república? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. Linhas (UDESC), v. 10, p. 31-53, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1827>. Acesso em: 02/02/2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=XnVXfDUTJKkC&printsec=frontcover&dq=templos+de+civiliza%C3%A7%C3%A3o#v=onepage&q=&f=false>. Acesso em: 11/02/2010.

STAVRACAS, I. . A escola primária no Estado de São Paulo - Um histórico da organização escolar. Dialogia (UNINOVE), v. 6, p. 49-54, 2008. Disponível em: http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/dialogia/dialogia_v6/dialogia_v6_4b23.pdf. Acesso em: 22/12/2010.

VAGO, T. M. . Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). 1. ed. Bragança Paulista (SO): Editora da Universidade São Francisco, 2002. v. 1. p 340. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/.../118/2252. Acesso em: 03/04/2010.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.) Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

Estórias da História de Portugal contadas a crianças com DID no 2.º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas

Ernesto Candeias MARTINS*

Cláudia A. Gouveia Assis MARQUES**

Resumo

Trata-se de uma investigação qualitativa (estudo de caso) que analisou a importância do conto no processo de ensino-aprendizagem de 7 alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais do 2.º Ciclo num Agrupamento de Escolas, abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, no que respeita aos conteúdos da disciplina 'H.^a e Geografia de Portugal. Pretendeu-se compreender os efeitos pedagógicos do conto, da leitura e da imagem (20 estampas) na aquisição de competências básicas desses alunos, aplicando um Plano de 8 Narrações de Estórias de H.^a de Portugal, em 2013. Utilizámos as técnicas de observação participante, entrevista ao professor, análise documental, fichas de autoavaliação no final das sessões do plano, entrevista em grupo (pós-plano) e registo de notas de campo. Os resultados foram submetidos à técnica de triangulação, com o apoio das notas de campo e teoria fundamentada, permitindo constatar o elevado grau de importância do conto, da imagem e da leitura nesses alunos, que constituíram ferramentas didáticas e lúdicas eficazes na abordagem da História de Portugal, tendo-se registado resultados positivos na aquisição de competências básicas.

Palavras-chave: *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID); Estórias da História de Portugal; Conto Didático; Leitura Expressiva.*

Stories from the history of Portugal counted the children DID in the 2nd cycle of Of Basic Education of a group of schools

* Doutor em Ciências da Educação na área da Teoria e História da Educação. Professor do ensino superior politécnico do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tendo como áreas de investigação a formação de professores, a história da educação social, a pedagogia social, a história da criança em risco, história das instituições de reeducação, educação para a cidadania, a interculturalidade e animação socioeducativa. E-mail: ernesto@ese.ipcb.pt

** Licenciada em Ensino Básico, Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor no IPCB (Instituto Politécnico de Castelo Branco) e Escola Superior de Educação (ESECB), professora do ensino especial do quadro de zona em exercício. Email: ???

Abstract

This qualitative case study research examined the importance of the tale in the teaching-learning process of 7 students with Intellectual and Developmental Difficulties of the 2nd Cycle of a group of Schools, covered by the Decree-Law 3/January 7, 2008 with regard to the content of the discipline 'History and Geography of Portugal'. It was intended to understand the teaching effects of the tale, reading and image (20 prints) in the acquisition of basic skills of those students, applying a plan of 8 h. stories narrations of Portugal, in 2012. We used participant observation techniques, interview with teacher, documentary analysis, self-evaluation sheets at the end of the sessions, group interview (post) and registration of field notes. The results were subjected to the technique of triangulation, with the support of field notes and theory based, allowing to see the high degree of importance of the tale, the image and reading in these students, who were didactic tools and effective in approaching the playful story of Portugal, having recorded positive results in the acquisition of basic skills.

Keywords: *Intellectual and Developmental Difficulties (DID); Stories of History of Portugal; Didactic Tale; Expressive Reading.*

Introdução

Tal como um conto '*Era uma vez uma cidade...*', onde qualquer um podia crescer como legítimo habitante. Onde cada um podia construir o seu espaço relacionando gene-ambiente. Onde todos tinham voz na descoberta e invenção de um infindável universo de melodias, ritmos e sons, uns mais antigos, outros a despontar. A cidade ia-se construindo numa diversidade de diálogos, transações... Esta poderia ser o início da história de uma criança, de uma cidade que cresce e que se inventa a cada momento... À escala do olhar, a escola é como um local de culto (cidade), uma metáfora onde se sacraliza a vida no mais amplo processo criativo, onde o prazer é o tempo suspenso do conhecido e do desconhecido. Falamos da escola como um cenário que coabita no mesmo tempo e espaço. Mas falamos, sobretudo, do quotidiano exaltante que é possível prosseguir, inventar e reinventar, para que competência seja sinónimo de êxito. Uma cidade cheia de pulsões ávidas, de ruas rasgadas, de horizontes absolutos atingíveis no limite, de casas cheias de gente, de memórias, de pontos e vírgulas, de travessões, exclamações e interrogações, de reticências, etc. Afinal, um percurso... para quem necessidades educativas especiais e necessita de apoios, principalmente ao nível escolar.

Esta visão condiciona a perspetiva do processo de ensino-aprendizagem, o qual, para se tornar efetivo, deve ter em atenção o ambiente social e cultural, estreitamente relacionado com a comunidade de pertença do aluno; a singularidade do indivíduo nas suas características físicas, psicológicas e sociais; o ambiente educativo em que a aprendizagem ocorre; as estratégias e formas de operacionalizar (RILEY, 2008, p. 158-163). Assim, emerge o projeto educativo de escola, que se releva, por um lado, na necessidade da escola se conhecer melhor,

articulando-se com a comunidade, desenvolvendo ações, relações e mudanças e, por outro, dar respostas às necessidades dos alunos, numa prestação de serviço público cidadania. Estudar ‘na escola’ é o sonho possível que coabita no tempo e espaço, com a Escola do insucesso e da discriminação. Estudar o quotidiano escolar permite-nos avaliar e melhor intervir, para capacitarmos a criança para uma melhor adaptação às suas capacidades e necessidades, fazendo-lhe emergir sentimentos e desenvolvendo-lhe competências (GARDOU & DEVELAY, 2005, p. 33-42).

Pretendemos com o nosso estudo melhorar o ensino da ‘História e Geografia em Portugal’ a aprendizagem e as relações de socialização dos alunos com DID numa turma regular, utilizando imagens e /ou estampas de modo a desenvolver a capacidade de apreensão e atenção daqueles alunos inseridos na aula regular. Trata-se de um estudo de caso (YIN, 1989), no âmbito do paradigma de investigação qualitativa, que utilizou um Plano de aprendizagem da ‘História e Geografia de Portugal’ através de contos e imagens/estampas e ainda o uso de técnicas de recolha de dados, como a entrevista (professor da turma), observação (documental, natural e participante), notas de campo e triangulação de dados e metodologias.

O estudo surge na perceção de que “*A escola (...) é como um espelho, que reflete todos os conflitos e todas as contradições*” (SAMPAIO, 2003, p. 226), mas acreditamos que ela “*é tudo o que liga. Liga as crianças. Liga a fantasia com o método, o sonho com a ação e o riso com a seriedade*” (SÁ, 2003, p. 210). Pretendemos provar que o uso do conto, da imagem e da leitura são estratégias pedagógicas e lúdicas, para a aprendizagem dos alunos com DID, abrangidas pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Propusemo-nos provar que, o uso desses fatores (conto, imagem, leitura), como estratégias pedagógicas e lúdicas naquelas crianças do 2.º ciclo do Ensino Básico, é eficaz na aquisição de competências básicas no que respeita aos acontecimentos históricos mais relevantes da História de Portugal, presentes nos conteúdos programáticos da disciplina de ‘*História e Geografia de Portugal*’ (HGP), num Agrupamento de Escola pública da cidade de Lisboa (Ano Letivo: 2012-2013), designado AECF. Os objetivos de fundamentação assentam em analisar o papel de estórias da História de Portugal, ilustradas com imagens, como estratégia de aprendizagem na disciplina de HGP, em crianças com DID; perceber em que medida esses alunos DID são capazes de efetuar uma autoavaliação de conhecimentos; conhecer o grau de satisfação desses alunos DID, na transmissão de conteúdos de HGP, através de estórias ilustradas com imagens; avaliar os conhecimentos aprendidos em relação aos conteúdos programáticos da disciplina; identificar

as dificuldades das crianças com DID a nível da comunicação escrita; caracterizar as crianças DID de estudo.

Enquadramento teórico-concetual: enfoques e conceitos

Em 1992, a American Association on Mental Retardation (AAMR) propôs a definição de deficiência mental – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), considerando-a como um funcionamento intelectual claramente abaixo da média, ligado a limitações referentes a duas ou mais das áreas do comportamento adaptativo (SANTOS & MORATO, 2012, p. 5-9): comunicações, autonomia, habilidades académicas, socialização, autonomia na comunidade, atividades domésticas, responsabilidade, saúde e segurança, lazer e trabalho, acrescentando que esta deficiência se manifesta antes dos 18 anos de idade (RIBEIRO, 2008, p. 5). Cunha e Costa (2007) sublinham que a nova definição de atraso mental não valoriza somente o Coeficiente de Inteligência (QI), mas considera igualmente, a funcionalidade do indivíduo perante o ambiente que o envolve. S. Santos (2010) insiste que aquela definição é mais operante, ao abarcar o impacto que o meio detém no desenvolvimento dos alunos com aquela deficiência, assente na qualidade da interação estabelecida entre este e os alunos e nos tipos de apoios educativos a prestar (ANTUNES, 2012). De facto, a AAMR indica cinco razões essenciais na aplicação dessa definição em que as avaliações consideram: a influência do envolvimento, a diversidade linguístico-cultural, a existência de limitações nas habilidades adaptativas em relação aos seus pares, a coexistência de áreas fortes e fracas e as melhorias no funcionamento dos alunos decorrentes dos apoios dados. Trata-se duma abordagem multidisciplinar e multifatorial.

Sabemos que toda e qualquer criança é uma “*combinação de características*” (RIBEIRO, 2008) que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere. O seu comportamento deriva de vários fatores intrínsecos e extrínsecos, existentes no meio envolvente, o qual é determinante para estas crianças. Na verdade, as crianças com DID não constituem um grupo homogéneo. Apesar da grande diversidade dos indivíduos com DID, há algumas características comuns (PAASCHE, GORRILL & STROM, 2010): as

dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização (processo de aprendizagem); o fraco limiar de resistência à frustração; o baixo nível motivacional; os atrasos no desenvolvimento da linguagem; as inadequações do seu repertório social; as dificuldades de comunicação, socialização, praxia e desenvolvimento socio-emocional. Ou seja, um indivíduo com DID “*não é capaz de perspetivar o futuro, nem gerir comportamentos; não estabelece relações entre situações nem sabe contextualizar significados; tem dificuldades ao nível do comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais*” (RIBEIRO, 2008, p. 6). Entendemos que a educação inclusiva é um processo para que os conceitos, práticas e políticas contribuam para uma sociedade, também ela, inclusiva, solidária e justa (SILVA, 2014, p. 166-169).

Quem conta um conto... e quem muito lê

“*Era uma vez...*” é a abertura para o encontro com o encanto e a magia das histórias. A fantasia e o humor são traços fundamentais, ao serviço de uma temática centrada na resolução de problemas psicopedagógicos próprios da idade e de acordo com os novos valores educativos escolares (COLOMER, 2007, p. 379). As características das narrativas de literatura são apreciadas pelas crianças e jovens, encontrando-se na resolução positiva das intrigas e conflitos com a (re)instauração da ordem e do equilíbrio (RAMOS, 2007, p. 41). As experiências dessas narrativas são fundamentais para a formação de leitores, pois todo ouvinte de uma história que lhe toque profundamente quer ler mais e mais, ansioso de reencontrar impresso o sonho, a emoção e o afeto vivenciados anteriormente durante o processo de narrar, ouvir, criar, fazendo que o leitor mergulhe num universo de interpretação (ECO, 2009). Sabemos, que as narrativas rememoram os desejos mais íntimos e indizíveis do leitor, pois servem como apaziguamento de uma dor, libertação de uma tensão e um exemplo de uma prova bem superada. A narração do conto constitui uma forma privilegiada de ensinar história, cultura, ética e cidadania, propiciando um mundo imaginário na criança DID, no contexto de sala de aula (CHEVRIER, 2003).

É sabido que quem muito lê conquista um pensamento crítico e divergente, abre novos mundos e novos horizontes e olha de maneira diferente para si e para os outros. A leitura é um ato individual e social, já que o sentido de ler é mais do que o acasalar de letras, pois é o sentido que lhes está adjacente que nos faz percorrer e viver. Por isso, o adulto tem que ser um bom mediador da leitura, porque a sua habilidade é decisiva para o êxito das futuras crianças leitoras (competência leitora) (COLOMER, 2003). O relatório do Gabinete de Avaliação Educacional, de 2012, sobre o programa PISA 2000, informa que os alunos que

dedicam mais tempo a ler por prazer são aqueles que tendem a ser melhores leitores, independente do respetivo meio familiar e do nível socioeconómico. O estudo ‘A Dimensão Económica da Literacia em Portugal’ aconselha que se amplie o tempo dedicado à leitura nos primeiros anos de escolaridade e “(...) *que os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para avaliação da leitura e estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas*” (GEPE, 2009, p. 121-122). As crianças com DID, ao lerem estórias da História de Portugal, com o intuito de adquirirem competências da disciplina de HGP, facilitam a organização, análise e sintetização de ideias, promovendo a reflexão sobre o texto e a partilha e construção de significados (YOPP & YOPP, 2006).

Uma imagem vale mais do que...

A “[...] *é antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa*” (JOLY, 2008, p. 38). O espaço que se situa entre a perceção e a imagem é um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo. Ler uma imagem não é tarefa simples, pois os signos ali traçados não falam por si só: é preciso interpretá-los. Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, a imagem é matéria a ter em conta, pois faz parte do desenvolvimento do aluno, da sua capacidade de assimilar competências e propor novas abordagens, na multiplicidade de ideias (BLÁZQUEZ & ALONSO, 2009, p. 8-11).

Uma metodologia pedagógica que aborda as práticas da imagem de forma a integrar o conhecimento através do tempo histórico possibilita uma maior consciência na formação dos alunos (AGAMBEN, 2009, p. 18). Entender os hábitos que afetam a nossa perceção e perceber como estes podem ser afetados são, a nosso ver, uma das funções primordiais da imagem (RILEY, 2008, p. 157-159). Assim, a imagem, como estratégia pedagógica responde às necessidades educativas dos alunos da nossa pesquisa, permitindo a identificação acelerada do tema em estudo/acontecimento histórico, das personagens, lugares ou outros elementos; a explicação e interpretação do valor do testemunho sobre a época retratada e os símbolos apresentados, funcionando como potenciador de conhecimento, combatendo as debilidades nas aquisições cognitivas e o ritmo de aprendizagem. O colorido, a objetividade e o concretismo conferem à imagem um estímulo apropriado e facilitador às crianças com DID, no sentido de atingirem os objetivos pretendidos, atuando como uma estratégia fácil de ser aplicada na sala de aula e potenciadora de uma maior aprendizagem dos conteúdos de HGP.

Tendo por base os objetivos da disciplina ‘HGP’ no Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (1991), a Organização Curricular e Programas (1999) e o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais-História (ME, 2010), elaborámos um quadro com conteúdos e competências de HGP que determinasse os pontos dominantes da gestão curricular dos programas em vigor e que tornasse significativa e pertinente a relação com o saber histórico, respeitando e tendo em linha de conta as características inerentes às crianças com DID. Ou seja, as competências específicas apresentam dois grandes núcleos que estruturam esse saber, o *‘tratamento de informação/utilização de fontes’*, a *‘compreensão histórica’* (XAVIER & RODRIGUES, 20119), consubstanciadas nos diferentes vetores que as incorporam: a temporalidade, a espacialidade, a contextualização e a comunicação em História.

Metodologia Empírica

Trata-se de uma metodologia de investigação qualitativa, na modalidade de estudo de caso exploratório (YIN, 1989), consistindo na descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas, definindo-se ao estilo de “guarda-chuva” (MARTINS, 1996, p. 14-15) ao integrar um conjunto de métodos de investigação (âmbito interpretativo) que têm como objetivo focar a indagação dos casos ou situações com intensidade, num período de tempo curto, identificando os processos interativos que o conformam. A amostra de estudo é constituída por 7 alunos (F=2; M=5) referenciados com DID (designadas pela letra C), do 5º e 6ºanos do 2º Ciclo do Ensino Básico dum Agrupamento de Escolas de Lisboa Ocidental (escola urbana de Carnaxide/Portela), designado por AECP, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

Uma investigação recente, realizada por Carvalho (2011), com alunos daquele Agrupamento AECP, reforçou a ideia de que os alunos se encontram numa posição desfavorecida em termos socioeconómicos, independentemente das proveniências heterogéneas no que concerne à naturalidade, nacionalidade e trajetórias familiares e profissionais. Os estilos educativos familiares flutuam entre a grande permissividade, que possibilita que a criança passe a madrugada na rua ou ande a vaguear pelos bairros ou até fora deles, sozinha ou junta de outros da mesma idade e mais velhas sem que os pais saibam onde se encontra, para além da disciplina severa, tantas vezes ilustrada por situações de maus tratos. Os sujeitos DID em estudo residem numa zona desfavorecida suburbana, do ponto de vista socioeconomica e cultural.

Utilizámos as seguintes técnicas de recolha de dados: a observação documental (análise de conteúdo aos PEI's -Planos Educativos Individuais) dos alunos DID, dossiê de turma e Projeto Educativo da Escola; a entrevista semiestruturada ao professor de educação especial dos alunos; aplicação do '*Plano de Narração de Estórias da História de Portugal*' (56 sessões, com objetivos, estratégias, material didático, atividades e fichas de autoavaliação às estórias); observação participante durante a implementação do Plano; registo de notas de campo; triangulação dos dados. Cumprimos os procedimentos éticos e legais de investigação (Protocolo formalizado em setembro de 2012) e, ainda, contatos informais/formais com os responsáveis da escola (consentimento), quer com a Direção do AIECP sobre os objetivos da pesquisa, quer com o professor de educação especial e pais. Requestámos que anuísse uma entrevista em torno às características dos alunos com DID, a pertinência do conto, da imagem e da leitura como estratégias de aprendizagem, e a participação dos pais/Encarregados de Educação no percurso escolar. Tendo em conta o horário dos alunos, operacionalizámos o '*Plano de Narração de Estórias*' com alunos com DID (do 2.º ciclo do Ensino Básico), em que os alunos ouviam estórias da História de Portugal, exploraram imagens representativas dos contos e procederam à realização das fichas de autoavaliação por cada sessão. A leitura dos contos e a aplicação das fichas de autoavaliação por cada conto (ANEXO), decorrendo o estudo nos meses de janeiro a março de 2013. Na base da observação dos comportamentos e atitudes, exteriorizados pelos alunos, descrevemos e refletimos (notas de campo) sobre os dados.

Análise e interpretação em base às questões levantadas

Analisámos e interpretámos todos os dados/informações obtidas (triangulação e notas de campo), com a ajuda da teoria fundamentada, estabelecendo as seguintes questões:

*-**Que.1**- Os conteúdos programáticos da disciplina HHGP, lecionada por leitura de contos ilustrados com imagens, foram mais facilmente assimilados pelos alunos DID. Expressaram, num total de 56 avaliações (categorias de análise), sobre o quanto tinham aprendido em cada sessão: fr=30 registaram "Muito"; fr=18 "Bastante". Os alunos entenderam ter aprendido muito da História de Portugal valorizando oito estórias narradas como "Muito" (fr=7) e uma como "Bastante". A estória que manifestaram ter aprendido mais foi a estória "*A padeira de Aljubarrota*". A estória que manifestaram ter aprendido menos foi "*O Condado Portucalense*", devido ter sido uma sessão atribulada, do ponto de vista comportamental e social, não tendo conseguido a atenção, a concentração e a entrega exigida para essa atividade, inicialmente. Podemos compreender esse facto à luz da vencibilidade de

um povo em contraste com as suas histórias de vida (PEI'S) e nas notas de campo, aquilo que pretendem para a sua vida: ultrapassar obstáculos e vencer, e pelo facto de remeter para uma situação algo engraçada, imaginativa e irreal, e, como reafirma Colomer (2007, p. 379), a fantasia e o humor são traços fundamentais, a serviço de uma temática centrada na resolução de problemas.

Os alunos DID que manifestaram ter aprendido mais com as estórias foram o C4 e o C6. No caso do C4 justificamos essa autoavaliação com base numa análise consciente, pois a nível da avaliação das fichas obteve a pontuação máxima. Conforme o PEI, começou a falar ainda não tinha um ano de idade e a andar por volta dos 9 meses, o que indicou uma certa precocidade. O 1º Ciclo do ensino básico decorreu dentro da normalidade, chegando, mesmo, a obter classificação máxima nas Provas de Aferição. Relativamente ao aluno C6, expressou exatamente o oposto, já que, de todos os alunos de estudo, foi aquele que apresentou maior défice cognitivo (nível acentuado), retratado na análise ao seu PEI, o qual evidencia um atraso global de desenvolvimento, com especial visibilidade e incidência nos campos cognitivo e na linguagem expressiva, apresentando um quadro de atraso de desenvolvimento global com maior incidência no campo da linguagem expressiva (mutismo seletivo) e das funções intelectuais (défice cognitivo), tendo sido a criança que mais dificuldades demonstrou e com a qual tivemos que ter um apoio mais personalizado. O aluno C7 foi o que aprendeu menos com as estórias, registando 5 avaliações de “Pouco”, duas “Bastante” e uma “Muito pouco”. Justificamos essa avaliação com o PEI, já que essa criança manifesta uma revolta muito acentuada relativamente à sua imagem corporal, sentindo, de modo muito forte, a sua deformação físico-corporal. Revela-se bastante perturbado do ponto de vista emocional, com baixa autoestima e uma grande necessidade de chamar a atenção, e ao facto de não viver com a mãe que, por não se encontrar em situação legal, foi obrigada a abandonar a casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa de uma tia materna. Nas ausências prolongadas dessa tia, fica entregue a primos e tios jovens. É uma criança que demonstra uma atitude distante e alguma forma de oposição, mas tem muitas dificuldades em perceber os conteúdos transmitidos, mantendo uma postura de distanciamento e de aparente alienamento à aprendizagem ministrada (BELO, CARIDADE, CABRAL & SOUSA, 2008, p. 9).

***-Que.2-** Todos os alunos consideraram motivador o uso do conto e da imagem/estampa na aprendizagem dos conteúdos de HHGP. Classificaram nas fichas de autoavaliação como “Divertida” a maioria das estórias. Num universo de 56 classificações, 38 delas foram “Divertida” e 8 “Muito divertida”. A estória considerada mais divertida foi o “*O Condado Portucalense*”. É curioso, pelo facto de ser a mesma estória classificada onde menos

aprenderam. A justificação assenta em duas perspetivas: por um lado, passada a agitação e desordem iniciais, os sujeitos conseguiram esquecer o sucedido e até conseguiram divertir-se com a atividade, pois seguimos o procedimento, indicado por Inês Sim-Sim (2006), de ler em voz alta, o que permitiu estabelecer um vínculo afectivo-emocional, que divertiu e fomentou o desejo da leitura nos alunos, e favoreceu a aquisição de algumas competências básicas. Por outro, tentámos ser bons mediadores da leitura, entendendo que a habilidade é decisiva para o êxito das futuras crianças leitoras. A estória classificada como menos divertida foi “*O desastre de Alcácer Quibir*”. A explicação justifica-se através dos PEI’s dos alunos, no que respeita aos sentimentos que a separação e/ou a ausência causam neles. De facto, essa estória narra o desaparecimento de D. Sebastião, com quem os alunos relacionaram a perda de alguém, por morte ou desaparecimento. Alguns dos alunos vivenciaram o falecimento do pai, da mãe, de um irmão; a separação dos pais ou família, o afastamento de algum familiar (irmão recluso).

A aluna C5 foi a que considerou mais divertidas as estórias, tendo atribuído a classificação máxima a todos os contos, tendo contribuído a leitura em voz alta. Como leitores mobilizámos estratégias cognitivas específicas que permitem ativar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse conhecimento, organizar a informação nova, questionar, sintetizar e construir uma representação sobre o que foi lido. O vínculo afectivo-emocional justificou essa avaliação (CARVALHO, 2012). No PEI, explica-se o seu défice cognitivo associado a uma perturbação de natureza afetivo-emocional, tendo comparecido diversas vezes ao Apoio de Educação Especial, fora do horário previsto, manifestando uma forte necessidade de apoio afetivo-emocional. Sugere-se, para melhorar as suas competências e autonomia cognitiva, a frequência regular da biblioteca escolar (ler livros, fazer pesquisas temáticas, produzir textos e fichas). Durante as sessões, a C5 foi muito receptiva e demonstrou encantamento pelas estórias.

O aluno C7 foi o que considerou menos divertidas as estórias, registando 7 avaliações de “Muito chata” e uma “Chata”, confirmando as nossas observações e o PEI, devido ao seu nível de défice atencional. Ressalvamos que a classificação negativa foi atribuída à última estória.

***-Que.3-** Nem todos os alunos da turma aprenderam, a nível cognitivo, cada estória da História de Portugal narrada e ilustrada por imagens. Os alunos C1 e C2 deixaram as respostas em branco, em algumas fichas dos contos; por exemplo, o C3 respondeu sempre “*não sei*”. A nossa justificação a esta questão assenta em duas áreas: análise cognitiva e atencional, sendo que, dentro desta análise, subdividimos em conceitos e comunicação escrita;

no que concerne ao conteúdo das respostas apresentadas, todas elas focam conceitos/palavras-chave, que expressam, claramente, a inclusão dessas crianças numa escola TEIP2. Coincidimos com Morato e Santos (2007, p. 53) ao referirem que a variável independente não é o sujeito, mas sim o contexto, realçando-se a análise dos sujeitos no cenário de interação com o meio.

Exemplos:

(a)-*Pobreza/riqueza*. Justificamos estes conceitos pelo facto de, como afirma Ribeiro (2008), toda e qualquer criança é uma “*combinação de características*” que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio em que se insere. Com efeito, todos os alunos DID estão inseridos num bairro socioeconómico desfavorecido, com famílias muito carenciadas economicamente, habitando em andares arrendados, num bairro social de realojamento, conforme consta nos PEI’s, e, ainda, frequentam uma escola TEIP2.

(b)-*Autodefesa*. Justificamos este conceito com base nas vivências dos alunos em estudo, conforme verificamos nos PEI’s. Para Carvalho (2011), os estilos educativos familiares dessas crianças flutuam entre a grande permissividade, que lhes possibilita que passem a madrugada na rua ou ande a vaguear pelo bairro ou fora dele, sozinhos ou com outras da mesma idade e mais velhas, sem que os pais saibam onde se encontram, além da disciplina severa familiar, tantas vezes ilustrada por situações de maus tratos. Alguns alunos tiveram comportamentos agressivos e conflitos, numa sessão, quando uma das esferográficas deixou de escrever.

(c)-*Tristeza e fuga*. Justificamos estes sentimentos com base no estudo realizado por Carvalho (2011) sobre alunos do mesmo Agrupamento, que reforça a ideia de que são sujeitos desfavorecidos e carenciados, independentemente das proveniências heterogêneas no que concerne à naturalidade, nacionalidade e trajetórias familiares e profissionais, evidenciadas nos seus PEI’s. Ou seja, vivem: em famílias disfuncionais, registando-se casos de negligência familiar; com familiares com quadros clínicos de perturbações mentais; ou viveram situações traumáticas como o falecimento do pai e/ou da mãe, falecimento de irmãos, irmãos reclusos, separação dos pais, enurese noturna e manifestam perturbações ao nível emocional, comportamental, personalidade, gestão de afetos, alterações de humor (CARVALHO, 2012).

(d)-*Lutas/conflitos*. Justificamos estes conceitos pelo meio envolvente desses alunos. Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que, em território social e economicamente desfavorecido, o sucesso educativo é mais reduzido, sendo a

violência, a indisciplina e a desobediência às regras alguns exemplos dessa degradação (SANTOS, 1998).

(e)- *Lições de moral*. Justificamos a moralidade dos alunos através da influência feita pela escola. De facto, a escola pretende promover o sucesso educativo, que constitui uma condição básica para a equidade social, mas também potenciar o processo de desenvolvimento pessoal a nível de valores. O estudo de Carvalho (2011) com crianças do mesmo Agrupamento apresenta níveis de satisfação dos mesmos em relação à escola, destacando-se que 56,5% delas referiram “*gostar muito de andar na escola*”, 19,6% afirmaram “*gostar*” e 11,3% mencionaram “*gostar pouco*”. Este “*não gostar de andar na escola*” reporta-se às modalidades “*não gostar*” (3,9%), “*não gostar nada*” (1,7%), “*não gostar mesmo nada*” (5,7%), não existindo diferenças significativas entre sexo, idade e origem étnica.

No que respeita à questão sobre o que aprenderam com cada um dos contos narrados, destacamos os alunos C1, C2 e C3 não terem respondido à questão, tal como já dissemos, sendo que o aluno C3 respondeu “*não sei*”. Justificamos esse facto pelo motivo desses serem alunos com quem mais nos relacionámos nas atividades (empatia afectiva).

***-Que.4-** Perante a análise aos PEI’s e observações, os alunos DID manifestam dificuldades em comunicar-se, em expressar-se (comunicação escrita), na construção de texto, na ordenação das palavras na frase, com legibilidade e rigor ortográfico, e na estruturação de pensamento. Todos expressaram o quanto tinham aprendido em cada estória, demonstrando: graves dificuldades na expressão escrita; uso de vocabulário reduzido e falta de originalidade; graves dificuldades no uso das letras maiúsculas e minúsculas; na utilização da consoante ‘m’ antes do ‘p’ e do ‘b’; na acentuação; diversos erros gráficos; dificuldades na construção do plural dos nomes; enorme instabilidade textual; no valor de ‘r’; na translineação; no uso do valor ‘qu’; na concordância linguística. A comunicação escrita, como ferramenta essencial para o desenvolvimento do aluno, é uma das características em que o professor deve mais atuar.

***-Que.5-** Analisamos quais os conteúdos de HGP adquiridos pelos alunos DID pela leitura de contos ilustrados com imagens, sabendo das dificuldades cognitivas na aprendizagem. Nem todos os alunos responderam, por exemplo C3 não respondeu a algumas questões referentes à estória “*O desastre de Alcácer Quibir*”. Relativamente à última atividade das fichas de autoavaliação, através de completamento de espaços, registaram-se sessões em que os alunos responderam corretamente a todos os conceitos, manifestando uma compreensão total da estória, no que respeita às suas ideias principais e conteúdos transmitidos. Contudo, constatámos que esses alunos apresentam dificuldades a nível

cognitivo e de comunicação (RIBEIRO, 2008, p. 49-62), pois têm um atraso e debilidades nas aquisições cognitivas, bem expresso nos seus PEI's: dificuldades em adquirir competências básicas; dificuldade de memorização e de consolidação de aprendizagens básicas ao nível de mecanismos de leitura e escrita; dispersão em atividades de elaboração de estratégias e raciocínio e em tarefas que exijam estruturação de pensamento; desfasamento relativo às competências esperadas para a faixa etária.

Todos os sete alunos manifestaram dificuldades de concentração e atenção, para atingirem a pontuação máxima, em cinco das oito sessões (ANEXO 2): Bloco 1- sessão 2- “*A Batalha de S. Mamede*”; Bloco 2- sessão 1- “*O milagre das rosas*”; Bloco 3- sessão 1- “*A padeira de Aljubarrota*”; Bloco 6- sessão 1- “*A Monarquia absoluta no século XVIII*”; Bloco 7- sessão 1- “*A queda da Monarquia*”. Através da leitura de contos, exploração de imagens e exercícios de complexidade reduzida, os alunos DID conseguiram adquirir as competências essenciais relativas a conteúdos da disciplina de HGP, excedendo, assim, as nossas expectativas. A explicação relativa às sessões que não registaram a pontuação máxima foram as seguintes:

*-Bloco 1- sessão 1- “*O Condado Portucalense*”, a C5. Além do ocorrido antes da sessão, foi a primeira sessão com tudo o que acarreta para esses alunos um desafio, sendo essa aluna, conforme descrito no PEI, meiga e afetiva, com alterações de humor muito bruscas, as quais, dadas as suas fragilidades emocionais, requerem especial atenção, necessitando de incentivos constantes durante a realização das diversas tarefas e um apoio individualizado permanente. Deveríamos ter prestado mais atenção e cuidado à C5, com uma motivação extra.

*-Bloco 4- sessão 1- “*Os Descobrimentos*”, o C6. Podemos justificar pelo facto do conto tocar num aspeto sensível ao sujeito ‘racismo’ e por ter sido afetado pelo conflito entre os alunos C2 e C7. Segundo o PEI, o aluno manifesta uma perturbação grave ao nível emocional e de personalidade, caracterizada por isolamento social e mutismo, com fases de grande afastamento e extrema dificuldade em termos de interação com os pares e adultos.

*-Bloco 5- sessão 1- “*O desastre de Alcácer Quibir*”, o C3. Justificamos o facto de não responder a duas questões, não por dificuldades de compreensão e aplicação de conhecimentos, pois foram as únicas questões que deixou por fazer em todas as fichas de autoavaliação, mas possivelmente por relacionar o conto com a perda de um irmão.

Na verdade, o conto é facilitador de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP, conforme preconizam a teoria (SANTOS, 1998, p. 77), a análise da entrevista ao professor, os PEI's dos alunos e a avaliação das fichas de autoavaliação. É pertinente o conto na aprendizagem, já que as crianças têm maneiras neuróticas de organizar a sua ansiedade e as

emoções, descarregando o seu inconsciente sobre o corpo (teoria das emoções, de Gardner) (MORATO & SANTOS, 2007, p. 52-54). Os contos tradicionais ajudam os alunos a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, designando os próprios sonhos como contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas. Na entrevista ao professor de educação especial (Ep), este insiste que o conto é uma estratégia que melhora o processo de ensino-aprendizagem, já que esse receio passa eventualmente a *“levar as crianças a um mundo transversal aos fatos históricos. É uma forma mais cativante e motivante de mobilizar os alunos para a aprendizagem. A audição de contos e a leitura expressiva é um meio para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral.”*. Nos PEI's, recomenda-se o ler/ouvir, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade adequadas à idade e ao nível de competência de leitura, constituindo bons benéficos para o desenvolvimento integral das crianças com DID (BELO, CARIDADE, CABRAL & SOUSA, 2008, p. 12-13; GARDOU & DEVELAY, 2005, p. 39-43)

A leitura é facilitadora de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP, bem patente na análise das fichas de autoavaliação. O estudo do GEPE (2009, p. 121-122) concluiu que, para além do alargamento do tempo escolar dedicado a tarefas de leitura no ensino básico, *“(...) os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para avaliação da leitura e estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas”*. A leitura de histórias no contexto de sala de aula contribui para que os alunos tomem consciência e analisem problemas do dia a dia, que os afetem pessoalmente ou que afetem outras pessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia. O professor confirma ideia e acrescenta que *“a leitura expressiva será mais um meio/estratégias para combater as dificuldades na compreensão escrita e oral”* (Ep).

Por outro lado, segundo o professor e os resultados das fichas de autoavaliação, a imagem torna-se facilitadora de aprendizagens na transmissão de conteúdos de HGP. Sabemos que o espaço que se situa entre a perceção e a imagem é um espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que a coloca em evidência no fazer, que convoca e coloca em confronto o passado, o futuro, o conhecido e o desconhecido, a tradição e o novo (PAASCHE, GORRIL & STROM, 2010). Na entrevista o professor (Ep) destaca a *“utilização de imagens como meio facilitador para a apropriação de conceitos, evitando a abstração”*.

***-Que.6-** Com base na análise de conteúdo aos PEI's dos alunos, das observações, fichas de autoavaliação e notas de campo, caracterizámos as crianças DID em estudo:

dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização; baixo nível motivacional; atrasos no desenvolvimento da comunicação oral e escrita; dificuldades no processo ensino-aprendizagem; dificuldades ao nível do comportamento emocional; dificuldade em transmitir os seus pensamentos e sentimentos; dificuldade de autocrítica (XAVIER & RODRIGUES, 2011).

Um dos principais comportamentos dos alunos DID consiste nas dificuldades de atenção, concentração e memorização, bem espelhadas nos PEI's dos sujeitos (registam-se situações de Perturbações de Hiperatividade e Défice de Atenção) (SILVA & COELHO, 2014, p. 171-175). Por isso, elegemos o conto como estratégia de aprendizagem, por ser curto e linear, evita a dispersão e facilita a memorização de conceitos-chave que entendemos relevantes. A análise dos dados, com base na teoria, confirma que o conto contribui para ultrapassar as dificuldades de concentração e atenção (dispersão), funcionando, assim, como facilitador de aprendizagem (SANTOS, 2010; SANTOS & MORATO, 2012, p. 6-13).

Outra característica dos alunos DID é o baixo nível motivacional. Não foi nada fácil motivar esses alunos para as atividades do *'Plano de Narração de Estórias'*. Tivemos muita paciência, perseverança, atitude firme, mas carinhosa, para conseguirmos interessar os sujeitos a participar, sobretudo na primeira sessão. Constatámos que a motivação, o reforço positivo, o apoio individualizado constante ao longo das sessões foram a mola impulsora para o sucesso das atividades. Ao expressarmos oralmente e gestualmente que estávamos ali para os ajudar, fazendo-os sentir que nos preocupamos com eles, ao prestar-lhes sempre apoio quando solicitado ou quando percebíamos que eles necessitavam, formamos a chave para os resultados obtidos na operacionalização dos conteúdos de HGP.

É sabido que o indivíduo com DID *"tem dificuldades ao nível do comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais"* (RIBEIRO, 2008, p. 6) e para dar sentido aos acontecimentos e atividades. As nossas observações participantes e os PEI's confirmaram as atitudes e comportamentos provocatórios, a evidência de dificuldades no cumprimento de regras e no relacionamento com pares e adultos, sobretudo por incumprimento de regras. Não conseguem ajustar, de forma correta, o seu comportamento, e adequar as suas interações sociais. O professor afirma, na entrevista, que são crianças *"com grandes limitações nas capacidades conceptuais, com dificuldades graves nas áreas numérica e verbal"*. Na primeira sessão, os rapazes, à exceção de um, recusaram-se a realizar a atividade, entraram na sala de aula e saíram, desafiaram-nos. Este foi um dos pontos fracos a trabalhar nesses alunos. Contudo, os resultados das fichas de autoavaliação confirmam que é

possível gerir comportamentos, já que, nas duas últimas sessões, não se registou qualquer conflito, e todos os alunos obtiveram a classificação máxima no completamento das frases.

Os alunos com DID possuem um vocabulário reduzido, dificuldades ao nível da linguagem escrita, como constatamos nas fichas de autoavaliação. Com efeito, demonstram graves dificuldades ortográficas e sintáticas (RIBEIRO, 2008, p 7-9). A estratégia utilizada, completamento de espaços, ajudou a ultrapassar essas dificuldades, sugerindo que completassem apenas espaços com palavras/conceitos-chave, não exigindo construções fráscas elaboradas, sobre as quais podiam desmotivar-se e manter ou elevar os níveis de baixa autoestima; além disso, foi-nos fácil perceber se tinham apreendido ou não os conteúdos transmitidos. Entendemos que, no que respeita à comunicação escrita, muito há ainda a fazer. Esses alunos aprendem um número menor de competências e apresentam grandes dificuldades na realização de atividades complexas. Por isso, optámos pela escolha do conto, pela exploração da imagem e pelo completamento de espaços, verificando pelos resultados das fichas de autoavaliação que a realização de atividades simples, solicitando apenas palavras/conceitos-chave, é facilitadora de aprendizagens (SANTOS, 2010).

Também detetámos que são incapazes de autocrítica, já que houve alunos que selecionaram as expressões ‘Muito pouco’ e ‘Pouco’ nas fichas de autoavaliação, relativamente ao que tinham apreendido em cada sessão, mas conseguiram atingir a pontuação máxima na aplicação dos conteúdos da disciplina de HGP, definidos para aquela atividade. Consideramos que esta competência deve ser melhorada. Por outro lado, esses alunos possuem limitações para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos (SILVA, 2014, p. 174-178). Através dos dados das fichas de avaliação, constatamos a dificuldade desses alunos quando lhes solicitámos para expressarem o que tinham apreendido em cada sessão. Por exemplo, no exercício que exigia apenas que fizessem um círculo à volta das palavras que melhor expressassem a opinião sobre a sessão, todos o fizeram; contudo, quando sugerimos que expressassem, por escrito, o que tinham apreendido em cada sessão, dois dos sujeitos não responderam sequer à questão e outro respondeu apenas na primeira sessão e escreveu “não sei”, por ser uma atividade mais complexa, que necessita comunicação escrita (ALONSO & BERMEJO, 2001).

As nossas observações (naturais e participantes – notas de campo) e a análise aos PEI’s confirmaram que esses alunos DID não são capazes de gerir comportamentos, apresentando, por vezes, comportamentos desafiadores de oposição (RIBEIRO, 2008, p. 6). A entrevista ao professor confirma que *“algumas crianças revelam grandes limitações nas capacidades sociais, com principal destaque para a dificuldade em estabelecer relações interpessoais e*

para o cumprimento de regras sociais. Entendemos que a qualidade do relacionamento com esses sujeitos é fundamental para a sua progressão comportamental. De facto, não conseguimos de todo que os alunos conseguissem expressar, por escrito (tarefa mais complexa), o que tinha aprendido com cada conto. Por outro lado, temos a confirmação de que algo iniciámos, pois estiveram presentes nas sessões do princípio ao fim, responderam a todas as outras questões e confirmaram algumas aquisições de competências, previamente definidas. Não podemos também deixar de acrescentar (registo de campo) alguns ‘episódios’ que denotaram o temperamento desafiador e a dificuldade em gerir situações, com alguns dos alunos. Contudo, houve, em geral, uma melhoria considerável em relação ao comportamento e ao cumprimento de regras sociais.

***-Que.7-** Ao nível do apoio familiar, salientamos que alguns desses alunos encontram-se numa posição desfavorecida, pois pertencem a famílias disfuncionais, com problemas socioculturais e económicos, que expressam situações de negligência que consideramos graves, como atestam os PEI’s e a entrevista ao professor, por exemplo:

(a)-Aluno C5: deveria beneficiar-se de terapia da fala, na escola, mas tal não se verifica porque a família não disponibilizou o número de Segurança Social, para validar o processo.

(b)- Aluno C6: foi encaminhado o seu processo para os serviços de Segurança Social, com vista a beneficiar-se de sessões semanais de terapia, mas a família não dispõe da situação regularizada, pelo que tal não se vem a concretizar, e esteve entregue aos cuidados da sua mãe, que sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos que se refletem diretamente em graves alterações comportamentais.

(c)- Aluno C7: não se encontra em situação legal; o Departamento de Habitação da Câmara Municipal obrigou a mãe a abandonar a casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa duma tia. Nas ausências prolongadas da tia, o aluno fica entregue a primos e tios jovens.

A falta de colaboração e de negligência familiar é evidente, no dizer do professor de educação especial (Ep): *“Torna-se obrigatório incluir os pais/encarregado de educação em todo o processo que envolve o aluno (...) Neste agrupamento o papel do encarregado de educação está longe de ser o ideal”*. Por motivos culturais e défices de literacia, os pais nem sempre se apercebem das necessidades reais dos filhos, registando-se algumas situações de descuido. Neste sentido, é fundamental que os Agrupamentos de Escola incorporem os pais na escola, demonstrando-lhes que são uma parte obrigatória e fundamental na educação dos seus filhos.

Esses alunos convivem com familiares com quadros clínicos de perturbações mentais, conforme verificámos nos PEI's; o aluno C1, por exemplo, vive com a avó e com o tio adulto, com paralisia cerebral; o aluno C3 tem na família vários membros afetados por problemáticas graves de saúde mental; a mãe do aluno C6 sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos, assim como outros irmãos. Ou, então, vivem em ambientes familiares disfuncionais, como é o caso de C1, com a avó e tio; o C2 vive com a mãe e os irmãos; o C3 vive com a mãe, irmão, padrasto e outro irmão, fruto da recente relação; o C4 vive com os avós paternos e um tio; o C5 vive num agregado familiar, acompanhado pela CPCJ; as crianças C6 e C7 vivem com tias. De facto, após a avaliação correta das características e capacidades desses alunos, devemos concentrar a atenção na intervenção a realizar, incluindo a família, o que será difícil acontecer. Algumas deles (C2, C4) recorrem a consultas médicas e à toma incerta de medicação, conforme constatamos na entrevista ao professor (“*registamos algumas situações de descuido e negligência*”) e nos PEI's.

Algumas conclusões do estudo

O Plano de Narração de Estórias sobre História de Portugal, que aplicamos no âmbito do Projeto de Inteligência Emocional para Alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), no Instituto Politécnico de Castelo Branco e Universidad de Extremadura (Badajoz –Spain), produziu aspetos positivos nos alunos de estudo, tendo como pressupostos que a intervenção é um conjunto de procedimentos para alterar alguma coisa neles, recorrendo a estratégias e atuando sobre áreas sensíveis de aprendizagem, além de proporcionar estímulos adequados, de modo a atingirem os objetivos delineados. Sabemos que a aprendizagem do comportamento social inclui elementos inerentes a um processo de compreensão de condutas, que envolvem vetores cognitivos, emocionais, percetivos, motivacionais e comportamentais; julgamos, pois, ter potenciado a promoção das competências sociais e pessoais, quer através da exploração ideológica dos factos narrados nas estórias, quer através da postura por nós adotada durante as sessões, conforme atestam as notas de campo, ensinando-os a observar, a compreender situações, prever o se tem de fazer e como o fazer, através de um gerir de cognições, emoções e comportamentos (ALONSO & BERMEJO, 2001; ANTUNES, 2012).

A relevância dos conteúdos abordados nas estórias da História de Portugal, numa perspetiva instrumental e intelectual, a congruência que pretendemos manter em todo o plano de intervenção, de forma a otimizar a articulação entre os conteúdos e as atividades previstas, possibilitando a aprendizagem, a intencionalidade e transcendência, ou seja, a interação entre professora-alunos; a significação, articulação entre os conteúdos selecionados e a prática

diária; o sentimento de competência, em que os alunos manifestaram a autoconsciência das suas capacidades, num processo de autoavaliação, tendo sempre presentes o reforço positivo, a mediação e a motivação; a regulação de controlo de comportamento, inibindo a impulsividade; a partilha de sentimentos, decorrentes da especificidade inerente à narração de contos; a individualização e diferenciação pessoal, estando sempre atentos aos que necessitavam de maior apoio e a presença da novidade, apresentando contos, imagens, acontecimentos e personagens sempre diferentes, foram, sem dúvida, componentes que conferiram o sucesso da nossa intervenção, do ponto de vista cognitivo, motivacional e comportamental. Assim, no que concerne aos conteúdos lecionados, os alunos registaram resultados acima dos esperados e, do ponto de vista comportamental, verificaram-se, como atestam as notas de campo, gradualmente, mudanças de conduta pessoais e relacionais.

Atuamos sobre os comportamentos desafiadores e de oposição, o não cumprimento de regras sociais, as dificuldades de relacionamento interpessoal, proporcionando atividades favorecedoras da aquisição de aprendizagens, na atenção e concentração, contornando, com afetos, incentivo, reforço positivo e motivação a baixa autoestima, o baixo nível motivacional e as dificuldades na gestão de afetos, conseguindo atingir positivamente os objetivos pretendidos: desenvolvimento integral do sujeito como pessoa; aquisição de competências básicas escolares.

A dificuldade, nesses alunos com NEE, constitui o centro duma problemática escolar que, pelo carácter dinâmico, está subjacente no seu processo de formação, necessitando de apoios adequados, de modo a poder adaptar-se, tanto quanto possível, às exigências do meio em que estão inseridos (ANTUNES, 2012), em oposição à perspetiva estática da designação de deficiência, encarada como irreversível e desencorajadora de apoios que visam ao desenvolvimento integral desses alunos que apresentam essas limitações. Contudo, numa perspetiva ecológica, esse desenvolvimento relaciona-se com as exigências do meio escolar e não só, principalmente, pelas dificuldades de adaptação e de funcionamento do aluno (SILVA, 2014, p. 164). Daí que os apoios são necessários na promoção da interação, autonomia e adaptação desses alunos com DID, no que se refere ao tipo, intensidade e frequência (GARDOU & DEVELAY, 2005, p. 41).

Por conseguinte, o problema da “deficiência” não reside apenas no indivíduo, mas também das exigências do meio e do apoio da família (BELO, CARIDADE, CABRAL & SOUSA, 2008, p. 11). Percebe-se, assim, que a designação de dificuldade intelectual e desenvolvimental tem um carácter dinâmico tal como o diagnóstico, estando este relacionado com o meio, pelo que pode mudar de contexto para contexto devido à variação das

competências adaptativas da pessoa às situações a que é exposta. Entendemos, deste modo, que, de acordo com o posicionamento científico mais recente sobre a temática da deficiência mental, o qual tem vindo a contribuir para o desenvolvimento de um novo quadro teórico-prático baseado numa nova designação, Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, torna-se relevante que esta perspetiva seja difundida e assimilada por todos aqueles que, na sua prática quotidiana, lidam com as pessoas que apresentam tais dificuldades, como, a família, psicólogos, professores, técnicos de serviço social, etc.

A escola fornece aos sujeitos em estudo alguns apoios (educação especial e assistência social e psicológica), representando o nosso estudo as *'Strengths'*, recursos e habilidades que a escola dispõe para explorar as oportunidades e minimizar as ameaças, como ferramenta potenciadora de aprendizagens, em especial nas aulas de HGP, efetivando o problema da nossa investigação, através da significativa e produtiva interação social e comportamental demonstrada, a partilha de motivações, experiências e emoções, e a aplicação de conhecimentos, operacionalizados em competências, tendo por base a narração de contos da História de Portugal, ilustradas com imagens.

Confirmámos as questões de investigação num contexto de intervenção (sala de aula) com aqueles alunos com DID. O estudo desempenhou um papel preponderante ao nível do desenvolvimento pessoal, tendo tido um impacto decisivo ao nível da socialização (relações e socialização). Neste sentido, aceitando a diferença e a implementação de estratégias, julgamos ter conseguido melhorar, nos alunos em estudo: a capacidade de atenção, concentração e memorização; o nível motivacional; o cumprimento de regras de convivência social; a aplicação de conhecimentos relativos à História de Portugal; a autocrítica e a autoavaliação; a comunicação de pensamentos e sentimentos.

Referências

- AGAMBEN, G. **Nudez**. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.
- ALONSO, M. & BERMEJO, B. **Atraso mental: Adaptação Social e Problemas do Comportamento**. Amadora: McGraw-Hill, 2001.
- ANTUNES, E. B. **Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental** (Tese de Mestrado em Educação Especial na IPCB/ESECB). Castelo Branco: IPCB/ESECB, 2012.

-BELO, Ch.; CARIDADE, H.; CABRAL, L. & SOUSA, R. Deficiência intelectual: Terminologia e conceptualização. **Diversidades**, 2008, p. 9-13.

-BLÁZQUEZ, E. & ALONSO, D. Hacía una pedagogía de los escenarios virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 50/2, 2009, p. 1-15.

-CARVALHO, M. **Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento.** (Tese de Doutoramento em Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Lisboa: FCSH, 2011.

-CARVALHO, J. C. M. **Estudo dos efeitos de um programa de promoção da resiliência e de competências pessoais e sociais em adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais : estudo de caso** (Tese de Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora – Univ.Técnica de Lisboa/Fac. Motricidade Humana). Lisboa: UTL/FMH, 2012.

-CHEVRIER, J. La specification de la problématique. In: B. GAUTHIER, **Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données.** Québec: Presses Universitaire, 2003, p. 51-84.

-COLOMER, T. **A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual.** São Paulo: Editora Global, 2003.

-COLOMER, T. **Introducción a la literatura infantil e juvenil.** Madrid: Síntesis, 2007.

-CUNHA, M. & COSTA, C. Comportamentos (des) adaptados: Causa ou Efeito da Deficiência Mental? **Cadernos de Estudos**, nº 5, 2007, p. 59-70.

-DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro**, 1ª Série n.º4. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

-DGEBS 1991. **Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem** (Vol I e II: Ensino Básico - 2º Ciclo). Lisboa: ME/DGEBS.

-ECO, U. **A obra aberta.** Lisboa: Difel, 2009.

-GARDOU, Ch. & DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação** (Lisboa –ULHT), 6, 2005, p. 31-45.

- GEPE –ME. **A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise**. Lisboa: ME/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, 2009.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- MARTINS, E. C. **Síntese de investigação qualitativa**. Castelo Branco: IPCB/ESECB, 1996.
- ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Organização Curricular e Programas do Ensino de História e Geografia de Portugal**. Lisboa: Ministério da Educação/DGEBS, 2010.
- MOURATO, P. & SANTOS, S. Dificuldades Intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na deficiência mental. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, IV, Vol. 14, 2007, p. 51-55.
- PAASCHE, C.; GORRILL, L.; STROM, B. **Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância – identificação, intervenção, inclusão**. Porto: Porto Editora, 2010.
- RAMOS, A. **Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a literatura para a infância. Estudos de Literatura Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2007.
- RIBEIRO, C. **Estudo Comparativo entre Crianças com Deficiência Mental e Sem Deficiência Mental, no Âmbito do Desenvolvimento Motor**, 2008. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf>. Consultado em 23/06/13.
- RILEY, H. Drawing: Towards an intelligence of seeing. Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research. **Bristol and Chicago - Intellect**, 2008, p. 153-168.
- ROSSATO, S. & LEANDRO, N. (2011). Deficiência intelectual na conceção de educadores da educação especial: Contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17, nº1, 2011, p. 71-86.
- SÁ, E. **Chega-te a mim e deixa-te estar**. Lisboa: Oficina do Livro, 2003.
- SAMPAIO, D. **Inventem-se novos pais** (15.^a ed.). Lisboa: Caminho, 2003.
- SANTOS, F. **Era uma vez... o conto como organizador do pensamento** (Tese de licenciatura de Final de Curso de Psicologia Clínica no Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Lisboa: ISPA, 1998.

-SANTOS, S. A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade. **Educação Inclusiva**. Vol. 1, nº2, 2010, p. II-XVI.

-SANTOS, S. & MOURATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Revista Brasileira Educação Especial**, vol.18, nº.1, 2012, p. 3-16.

-SIM-SIM, I. *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa, 2006.

-SILVA, M^a O.E. & COELHO, F. Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. **Revista Lusófona de Educação** (Lisboa-ULHT), n.º 28, 2014, p. 163-180.

-XAVIER, A.T. & RODRIGUES, H. **A aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental** (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial –Domínio Cognitivo e Motor na ULHT). Lisboa: ULHT, 2011.

-YIN, R. (1989). **Case Study Research: Design and Methods**. N. York : Sage Pub. Inc, 1989.

-YOPP, H. & YOPP, R. *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson, 2006.

Apêndice 1 – Síntese do PEI's dos alunos em estudo

C1- Síntese do percurso escolar

Nasceu em Cabo Verde. Veio para Portugal com seis anos iniciando, nesse mesmo ano letivo, a frequência escolar. No ano letivo seguinte é avaliado e passa a ser abrangido pela Educação Especial. Mais tarde beneficia, também, de Apoio Socioeducativo e de intervenção Psicomotora.

O aluno continua a ter dificuldades na aprendizagem formal, manifestando elevados níveis de distração e défice de atenção. A problemática que apresenta: Défice de Atenção e Hiperatividade (PHDA), que podem comprometer, seriamente, o seu desempenho escolar.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

O aluno vive com a avó onde vive ainda um tio adulto com paralisia cerebral.

Foi observado e avaliado em Terapia da Fala, revelando um período de atenção e concentração reduzido para a idade. A Linguagem (compreensão e expressão oral) em Língua Portuguesa encontrava-se a um nível inferior ao previsto para o seu grupo etário, apresentando alterações da articulação verbal inseridas num quadro de imaturidade global.

Foi realizada pelo psicólogo do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), uma avaliação psicológica, quer ao nível morfofossintático quer ao nível expressivo. Foram revelados aspetos de imaturidade do seu desenvolvimento, principalmente na Comunicação e Linguagem, quer ao nível da motricidade fina, da capacidade perceptiva e de atenção ao detalhe. Foram, igualmente, muito baixos os resultados nas tarefas que apelavam à estruturação espacial, ao esquema corporal e à imagem do corpo, à capacidade de percepção fina e atenção ao detalhe da realidade envolvente. A noção de estrutura familiar é regular. A nível afetivo e emocional, detectou-se um sentimento de inquietude e necessidade de securização.

A nível comportamental, é uma criança que evidencia alguma imaturidade, empenha-se somente nas tarefas mais simples e se forem ao encontro dos seus interesses, reagindo de forma desadequada ao insucesso.

A nível comportamental, apesar de se terem verificado melhorias, quer no seu relacionamento com os colegas, quer com os adultos, continua a manifestar dificuldades em ajustar o seu comportamento às diferentes situações, principalmente quando é contrariado.

Evidenciou necessidade de securização afetiva, sendo que a instabilidade emocional foi agravada pela situação familiar: um irmão encontra-se detido num estabelecimento prisional.

Outras considerações

O aluno revela pouca responsabilidade e interesse pelas atividades escolares. O seu relacionamento interpessoal é adequado; no entanto, por vezes, apresenta comportamentos de oposição e desafio por influência de pares que considera como uma referência. O aluno distrai-se com facilidade, mantendo a atenção por curtos períodos de tempo e tendo dificuldades em concentrar a atenção. Tem, assim, dificuldade em se concentrar nas tarefas propostas quando estas não vão ao encontro dos seus interesses.

A área Académica em que o aluno revela mais dificuldades é em Língua Portuguesa. Essas dificuldades consistem na leitura e compreensão de textos e reprodução de pequenos textos e produção escrita.

Em termos familiares, a família mais próxima funciona como facilitador. Relativamente aos amigos, estes funcionam como uma referência nem sempre apropriada. Os profissionais de saúde são, também, facilitadores.

C2- Síntese do percurso escolar

Frequentou o Jardim de Infância. No final do 1º ano do 1º Ciclo é integrado no Ensino Especial. É sinalizado para o SPO. Frequenta o projeto “Crescer Contigo”.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

O aluno é o mais velho de três irmãos. Vive com a mãe e com os irmãos. A mãe assume-se com a única fonte de rendimentos dessa família. A separação dos pais provocou um grande afastamento entre os três filhos e o pai, registando-se apenas contactos pontuais.

Demonstrou sempre alguma dificuldade em adormecer. Aos cinco anos manifestou enurese noturna, quase diariamente. É acompanhado no serviço de pedopsiquiatria.

A assiduidade às consultas é muito irregular, bem como a toma da medicação.

Diagnóstico: apresenta perturbação da hiperatividade, com défice de atenção; alterações do seu comportamento (oposição, baixa tolerância à frustração, impulsividade); dificuldades escolares e de aprendizagem; suspeita de dislexia e disortografia.

Outras considerações: Apresenta dificuldade ligeira na escrita, no cálculo e na resolução de problemas. Manifesta dificuldade ligeira na conversação e na discussão. No capítulo das Interações e Relacionamentos Interpessoais revela dificuldade grave nas interações interpessoais básicas e nas interações interpessoais complexas. A família e as pessoas em posição de autoridade revelam-se como facilitadores ligeiros.

C3- Síntese do percurso escolar

O aluno frequentou uma ama desde os seis meses até aos dois anos, quando passou a frequentar uma creche.

Quando iniciou o 1º Ciclo foi sinalizado para avaliação em Educação Especial e para observação em terapia da fala. É sinalizado para o SPO.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

O aluno é descendente de uma família de origem Cabo Verdiana e vive com a mãe, irmão, padrasto e um irmão fruto dessa relação. Tinha uma irmã mais nova, filha da mãe e do padrasto, que faleceu recentemente, com quatro anos de idade, devido à doença crónica do foro respiratório e hematológico. Na sua família, vários membros estão afetados por problemáticas graves de saúde, nomeadamente no foro da saúde mental.

O pai faleceu num acidente quando a criança tinha nove meses e a mãe, que na altura estava grávida, ficou sem apoio familiar.

Mantém ainda hoje episódios de enurese noturna primária. É acompanhado no Centro de Saúde e, após o falecimento da irmã, teve um período de acompanhamento psicológico pela equipe de Saúde Mental da Infância e da Adolescência. A avaliação psicológica do SPO do Agrupamento sublinha: severas dificuldades no domínio da comunicação/linguagem, que se refletem diretamente nas aprendizagens e integração escolares. Mantém um atraso grave no seu desenvolvimento. Nas noções básicas, a noção de forma e de tempo ainda não estavam bem adquiridas, assim como todos os indicadores relativos ao domínio psicomotor estavam claramente abaixo do esperado para a sua idade, principalmente ao nível da práxia global, equilíbrio, noção do corpo e lateralidade.

A nível social/relacional, revelou necessidade de ser encorajado para iniciar as tarefas, nem sempre se empenhou e mostrou persistência na realização das mesmas. Revelou dificuldades em executar instruções simples e iniciar tarefas necessitando da constante solicitação e encorajamento do adulto.

Outras considerações

Apresenta um défice cognitivo associado a uma perturbação da linguagem moderada, o que se reflete diretamente na qualidade das aprendizagens escolares, nomeadamente nos campos da leitura, escrita e cálculo.

Manifesta uma dificuldade moderada em adquirir competências e grave em concentrar a atenção. Pelas dificuldades que já referimos anteriormente na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, estas são mais flagrantes, na concretização dessas tarefas; desse modo, o aluno manifesta dificuldades graves em ler, escrever e calcular. Revela também dificuldades graves a resolver problemas, a tomar decisões e em pensar.

Ao nível da comunicação, as dificuldades são moderadas em comunicar e receber mensagens orais e comunicar e receber mensagens não verbais. A produzir mensagens não verbais, a escrever mensagens, conversação, na discussão, comunicar e receber mensagens escritas e em falar.

No relacionamento com estranhos e no relacionamento formal, a dificuldade é grave.

Nos dois últimos anos letivos, o aluno esteve muito motivado para as atividades escolares, o que foi evidente na aquisição das competências, em todas as áreas.

A família próxima está presente no processo educativo do aluno e responde positivamente às solicitações que lhe são efetuadas por parte da escola, denotando-se uma preocupação constante pela

sua evolução. As atitudes individuais de membros da família próxima também são um facilitador. Facilitadores são também as pessoas em posição de autoridade e os profissionais de saúde.

C4- Síntese do percurso escolar

O aluno teve um 1º Ciclo que decorreu dentro da normalidade chegando, mesmo, a obter classificação máxima nas Provas de Aferição. Iniciou o 2º Ciclo e atingiu as competências mínimas previstas nas diferentes disciplinas para esse ano de escolaridade, tendo transitado para o 6º ano. No ano letivo seguinte o aluno sofreu retenção, decorrente, em grande parte, da falta de assiduidade e por falta de empenhamento e motivação a nível escolar. Ainda no mesmo ano letivo, o aluno revelou dificuldades a nível da socialização entre pares. Atualmente tem manifestado dificuldade em assimilar regras de comportamento, o que dificultou a obtenção de melhores resultados escolares. Revelou graus de participação e interesse inconstantes ao longo do ano letivo.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

Segundo a mãe, começou a falar ainda não tinha um ano e a andar por volta dos nove meses, o que indiciou uma certa precocidade. O aluno é filho único de um casal que se separou, tendo, cada um deles, entretanto, reconstituído família. Têm, assim, filhos de atuais relacionamentos. Vive, atualmente, com os avós maternos e com um tio materno de 31 anos, com quem tem uma relação privilegiada, sendo que a avó desempenha as funções de Encarregado de Educação. Está com a mãe aos fins de semana e um outro dia da semana, na casa desta, e, por vezes, pernoita na casa do pai. Relativamente ao acompanhamento clínico, tem sido acompanhado pelo Serviço de Psiquiatria de Infância e Adolescência devido à sintomatologia depressiva e uma Perturbação de Oposição Desafiadora a par de uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Grave.

Outras considerações

O aluno tem dificuldades significativas em concentrar a atenção, o que não só compromete seriamente as suas aprendizagens como o prejudica em termos de relacionamento interpessoal. Na sua rotina diária, o aluno evidencia alguma dificuldade em gerir a mesma, já que se esquece, por vezes, de tomar a medicação ou de trazer os materiais escolares necessários. O aluno revela altos níveis de impulsividade, decorrente do seu perfil psicoemocional, não conseguindo controlar a mesma. Por outro lado, evidencia uma baixa autoestima. Não consegue ainda gerir os constrangimentos da vida diária, revelando uma imensa dificuldade em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, nomeadamente em situações de conflito emocional.

C5- Síntese do percurso escolar

A aluna iniciou o ensino pré-escolar num Jardim de Infância, com elevado absentismo. No início do 1º Ciclo é transferida de escola. Transitou para o 2º ano de escolaridade, com muitas dificuldades em todas as áreas e foi sinalizada para se beneficiar de Apoio Educativo no ano seguinte, devido às graves dificuldades de Aprendizagem e de integração escolar que apresentava. Na sequência de Avaliação efetuada, deveria beneficiar-se de Terapia da Fala na Escola, mas tal não se verificou porque a família não disponibilizou o seu número de Segurança Social, para que o processo pudesse ficar concluído. No ano letivo seguinte passou a usufruir, então, de Terapia da Fala, e foi integrada no Projeto “Crescer Contigo”, para treino de competências sociais e pessoais. Iniciou o segundo ciclo e integrou-se na turma de forma gradual. No início do ano letivo, mostrou-se pouco recetiva e sociável, tendo feito melhorias nos seus relacionamentos ao longo do ano. Não tinha um papel ativo em sala de aula, distraía-se bastante a desenhar ou a brincar com qualquer objeto. Quando chamada a intervir, apresentava um ritmo de trabalho lento e materiais pouco organizados. O reforço positivo revelou-se uma boa estratégia para captar a sua atenção durante as aulas. No presente ano letivo a aluna evidencia dificuldade em concentrar a atenção, aparentando algum alheamento ao seu entorno, o que dificultou as aprendizagens e condicionou a aluna do ponto de vista cognitivo. Revelou especial gosto por Educação Visual e Tecnológica (área forte), mas teve problemas de assiduidade e pontualidade, assim como na organização e autonomia, decorrentes de falta de problemas emocionais. Deve-se referir que a aluna compareceu diversas vezes ao Apoio de Educação Especial, mesmo fora do horário previsto, manifestando uma forte necessidade de apoio afetivo.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

A aluna integra uma família de origem cabo-verdiana que habita um andar arrendado num bairro social de realojamento. O agregado familiar é acompanhado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Apesar da evolução positiva registada ao longo do percurso escolar, a aluna ainda continua a revelar, frequentemente, um semblante de tristeza e um certo alheamento perante tudo o que a rodeia. Manifesta acentuadas dificuldades ao nível das aprendizagens e no domínio da interação social entre pares e com adultos. Manifestava uma compreensão geral, nem sempre adequada às situações e um nível de desenvolvimento intelectual e instrumental abaixo dos padrões esperados para a idade, associados a graves problemas do foro emocional e da personalidade. Segundo os resultados obtidos, evidenciava um quadro de défice cognitivo agravado por forte perturbação emocional. Apresentava maiores déficits na gestão dos afetos, principalmente em termos da sua capacidade expressiva, aliados à impulsividade e fraca resistência à frustração. A estes traços associam-se pré-requisitos insuficientes na aptidão perceptiva, relações espaciais e dificuldades nas capacidades mnésicas e de concentração. Manifestava sérios déficits na estruturação de ideias, processo lógico e associativo, numa atenção permanentemente dispersa. A sua expressão gráfica revelava uma clara difusão do pensamento e situava-se num nível bastante inferior ao previsto para a sua idade, ainda que com sinais de progressão. No campo do raciocínio lógico e da audição – linguagem, nem sempre respondeu às questões de compreensão verbal e revelou maiores dificuldades na diferenciação de conceitos, de semelhanças e diferenças.

Outras considerações

A aluna apresenta um défice cognitivo associado a uma perturbação de natureza afetivo-emocional, de origem precoce, que se manifesta numa defesa psíquica rígida, com tendência para o isolamento social e em limitações específicas ao nível instrumental: conceptualização e representação simbólica, abstração e estruturação espaço-temporal.

Em termos globais é uma aluna com um comportamento disperso para atividades de cariz lúdico ou sensorio-motor, mostrando-se mais irrequieta e dispensando menor atenção (d160.2) às tarefas que exigem mais estruturação do pensamento ou elaboração de estratégias ou de raciocínio, nomeadamente na tomada de decisões (d177.2). Ainda assim, continua a ser preocupante o mutismo que apresenta quando se centra no desenvolvimento de algumas atividades, nomeadamente lúdicas, parecendo esquecer tudo à sua volta.

É uma aluna meiga e afetiva, com alterações de humor muito bruscas, as quais, dadas as suas fragilidades emocionais, requerem especial atenção. Manifesta uma necessidade intensa de estar permanentemente a mexer em alguma coisa, não parando quieta, mesmo sem se dar conta disso. Apresenta uma destreza motora pouco adequada, assim como uma fraca coordenação óculo-manual. As perturbações da fala e da comunicação/linguagem manifestadas, com especial incidência para o fonológico-fonético, ainda se manifestam por vezes através de alterações articulatórias, que tornam o discurso pouco inteligível, notório na leitura de textos simples. No campo da Expressão Verbal tem muitas dificuldades na descrição de imagens e histórias, e o seu vocabulário é reduzido e pobre em detalhes, nem sempre adequado às situações que tenta verbalizar. Existem alterações a nível da estrutura morfo-sintática das frases, na concordância do género, número e tempos verbais e ordem correta das palavras numa frase.

Necessita de um incentivo constante durante a realização das mais diversas tarefas e um apoio individualizado permanente. O seu processo de aprendizagem está ainda afetado pelos constantes atrasos à entrada na escola e pelas carências sociais, económicas e de cariz afetivo que afetam o agregado familiar.

Numa perspetiva de melhorar as suas competências e autonomia cognitiva, considera-se igualmente benéfico que frequente regularmente a Biblioteca Escolar, para ler livros, fazer pesquisas temáticas, produzir textos e fazer fichas variadas.

C6- Síntese do percurso escolar

A aluna iniciou o seu percurso tendo sido sinalizada a meio do segundo período letivo, para ser observada pelos Apoios Educativos. Foi, então, solicitada a intervenção da Equipa de Saúde Escolar,

com vista à realização de Avaliação Médica, e iniciou acompanhamento em Pedopsiquiatria. Transitou para o 2º ano de escolaridade, manifestando fortes dificuldades em todas as áreas curriculares. Passou a se beneficiar de Apoio Educativo e a desenvolver trabalho específico no campo da Psicomotricidade. Manteve o acompanhamento regular em consulta de Pedopsiquiatria. Passou a integrar sessões de dinâmica de grupo para realização de trabalho específico de treino de competências pessoais e sociais. Foi, também, avaliada por Terapeuta da Fala, que confirmou as graves perturbações ao nível da Voz, Fala e Linguagem, tendo sido encaminhado o seu processo para os serviços de Segurança Social, com vista a se beneficiar de sessões semanais neste campo, mas a família não dispõe da situação regularizada, pelo que tal não se vem a concretizar. Transitou para o 2º ciclo e continuou a manifestar dificuldades de ordem cognitiva, revelando dificuldades de aquisição de competências mínimas em diversas áreas. Revelou, também, dificuldade no relacionamento com pares e adultos, nem sempre cumprindo regras de comportamento, o que, associado a problemas graves cognitivos, comprometeu seriamente as suas aprendizagens. Ficou retida, então, neste ano de escolaridade.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

A aluna integra grupo doméstico constituído pelo pai, madrasta e dois irmãos. Trata-se de uma família de origem cabo-verdiana, muito carenciada do ponto de vista socioeconómico, que habita num andar arrendado no bairro social de realojamento.

A mãe sofre de doença psíquica grave e é, frequentemente, sujeita a internamentos hospitalares em psiquiatria e não tem contacto regular com a filha.

O pai é, também, uma pessoa que apresenta um quadro clínico complexo, tendo estado, nos últimos anos, sujeito a internamentos hospitalares prolongados por doença grave.

Nos primeiros anos de vida, esteve entregue aos cuidados da sua mãe que sofre de debilidade mental e é afetada, regularmente, por surtos psicóticos que se refletem diretamente em graves alterações comportamentais.

É-lhe identificado um atraso global de desenvolvimento com especial visibilidade e incidência nos campos cognitivo e linguagem expressiva. Deste quadro decorre, associada, uma perturbação grave ao nível emocional e de personalidade, caracterizada por isolamento social e mutismo, com fases de grande afastamento e extrema dificuldade em termos de interação, seja com pares, seja com adultos.

Seguindo uma linha de deficiência mental que afeta não apenas a sua mãe mas também outros irmãos (de relacionamentos diversos), apesar da sua pouca idade, a este quadro clínico acresce a existência de sentimentos depressivos profundos que bloqueiam e inibem a sua ação, não apenas ao nível das aquisições escolares mas, também, em termos de interação social, tendo já sido colocada a hipótese, por parte dos serviços médicos de vir a ser medicada com antidepressivos.

Atualmente, a aluna mudou de residência, vivendo na casa da tia, já que o seu pai faleceu, recentemente, na sequência de doença crónica.

Outras considerações

Apresenta um quadro de atraso de desenvolvimento global, com maior incidência no campo da linguagem expressiva (mutismo seletivo) e das funções intelectuais (défice cognitivo), decorrente de Síndrome Fetal Alcoólico.

Assim, apresenta dificuldades a nível da orientação temporal, tendo, por vezes, dificuldade em situar-se temporalmente, nem sempre identificando corretamente o dia, mês e ano. Manifesta, também, uma compreensão geral nem sempre adequada às situações, e um nível de desenvolvimento intelectual e instrumental abaixo dos padrões esperados para a idade, associados a graves problemas do foro emocional e da personalidade. De facto, a aluna revela uma profunda instabilidade emocional, que se manifesta pela não adequação das respostas emocionais aos diversos estímulos. Alterna momentos de avanços com outros de recuos, sobretudo em termos de resposta a diversos estímulos orais e escritos.

Manifesta sérios déficits na estruturação de ideias, processo lógico e associativo, numa atenção permanentemente dispersa.

É uma criança com um comportamento mais disperso em algumas atividades, dispensando menor atenção às tarefas que exigem mais estruturação do pensamento, elaboração de estratégias ou de raciocínio. Tal se reflete nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tendo maiores dificuldades na consolidação das aprendizagens básicas ao nível dos mecanismos da leitura, escrita e cálculo.

A nível das funções da memória, a aluna evidencia ter dificuldades, quer na memória de curto prazo (memória de trabalho), quer na memória de longo prazo. A este aparente atraso no domínio nestas áreas fundamentais associa-se uma certa persistência de comportamentos de grande infantilidade e imaturidade entre pares e com adultos (amuos, incapacidade de compreensão de rotinas básicas diárias, birras, etc.). Revela muitas dificuldades na organização de sequências simples e na descrição de histórias e experiências vividas. Recorre frequentemente a gestos e manifesta uma grande desorganização no seu discurso, mesmo na verbalização de frases simples. A nível da linguagem, a aluna tem, ainda, alguma dificuldade em articular as palavras, e nem sempre se percebe o que ela diz. Continua a ter dificuldades na leitura de textos e articulação de palavras.

C7- Síntese do percurso escolar

Iniciou o seu percurso escolar e, desde logo, beneficiou-se de Apoio em Educação Especial e de Terapia da Fala. No 2º ciclo, integrou-se aparentemente bem, manteve uma boa relação com todos os colegas mas não soube cumprir regras, não respeitou os professores e não se empenhou suficientemente em obter bons resultados, tendo ficado retido. Prevê-se que possa ser encaminhado para uma instituição de Educação Especial, onde possa haver um acompanhamento mais individualizado no sentido de adquirir regras de conduta.

Antecedentes relevantes ao nível de saúde, familiares e outros

Nasceu em Cabo Verde e, segundo a mãe, começou a falar e a andar por volta dos dois anos. Aos três anos de idade, sofreu graves queimaduras na cabeça, rosto, mãos e parte do tronco, ao ser atingido por chamas provenientes de um fogo que atingiu a sua casa. Foi sujeito a diversas intervenções cirúrgicas ao rosto e às mãos, as partes mais afetadas, para reconstrução dos tecidos. Simultaneamente, fazia tratamentos de Fisioterapia para evitar a perda de mobilidade das mãos, assim como Terapia da fala, a fim de recuperar as funções da fala e linguagem, uma vez que os músculos dos lábios tinham sido profundamente danificados. Atualmente, apresenta ainda lesões e deformação dos lábios, que lhe afetam a fala, quer ao nível da articulação, quer ao nível da inteligibilidade do discurso. Inicialmente vivia com a mãe em casa de uma tia materna, com o tio e primos, num andar arrendado no bairro social de realojamento. Por não se encontrar em situação legal, o Departamento de Habitação da Câmara Municipal obrigou a mãe a abandonar essa casa, enquanto o aluno ficou a viver em casa de outra tia materna. Nas ausências prolongadas dessa tia, o aluno fica entregue aos primos e tios, ainda bastante jovens.

Sente, de modo muito forte, a deformação da sua imagem. Revela-se bastante perturbado do ponto de vista emocional, com baixa autoestima e uma grande necessidade de chamar a atenção.

Outras considerações

Devido a graves queimaduras na face, cabeça e mãos, apresenta uma imagem corporal deformada e apenas parcialmente recuperada.

Deste quadro decorrem alterações ao nível da linguagem, com dificuldades na estrutura semântica, nomeadamente na definição de palavras e na nomeação de classes. Na estrutura morfosintática ainda apresenta dificuldades na coordenação e subordinação de frases e na derivação de palavras. Contudo, a estrutura fonológica está adquirida.

Na produção escrita, elabora textos estruturados, utilizando os constituintes morfosintáticos adequados, mas a pontuação é praticamente ausente, ligando as frases pela conjunção “e”. Tem pouca percepção dos tempos verbais, não havendo uma concordância na frase. O seu discurso é adequado à idade, mas, frequentemente, torna-se ininteligível quando aumenta o débito, e isso acontece devido à sua hipertonia labial.

Essas situações afetam o seu rendimento e integração escolar. O aluno apresenta uma grande fragilidade emocional, com alterações de humor muito bruscas. Tende a infantilizar os seus comportamentos, numa permanente chamada de atenção sobre si mesmo. Facilmente entra em conflito verbal e físico com os seus colegas, quer sejam do sexo masculino ou feminino. Tem também atitudes provocatórias em relação aos adultos, sobretudo por incumprimento de regras. Ainda não consegue ajustar de forma correta o seu comportamento, e adequar as suas interações sociais. Embora revele curiosidade pelo que se passa à sua volta, não consegue manter-se concentrado numa atividade senão por períodos de tempo muito curtos, saltando facilmente de um foco de interesse para outro.

Revela algumas dificuldades em organizar os materiais de modo adequado. Está permanentemente a mexer em alguma coisa, mesmo sem se dar conta disso.

A avaliação efetuada em Terapia da Fala indicou a existência de uma Perturbação da Escrita (disgrafia), acompanhada por uma Perturbação da Articulação Fonética com Alteração de Tónus Facial e Labial.

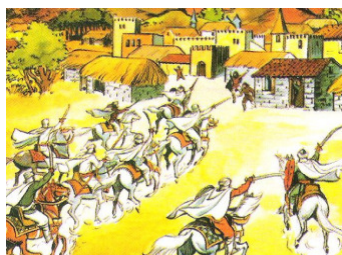
ANEXO 2: Plano de Narração de Estórias da História de Portugal

Oito Estórias da História de Portugal: Conteúdos (20 estampas)	Competências básicas adquirir pelos alunos DID
1.-O Condado Portucalense: As lutas entre cristãos e muçulmanos Os cruzados D. Afonso VI: recompensa a D. Henrique	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os grupos opositores na luta pela Península Ibérica. - Compreender as razões da vinda dos Cruzados para a Península Ibérica. - Reconhecer como é que o rei de Leão recompensou D. Henrique pelos seus feitos. - Compreender as razões que levaram D. Afonso Henriques a lutar contra D. Teresa.

<p>2.- A Batalha de S. Mamede A Batalha de S. Mamede: grupos opostos A Batalha de S. Mamede: grupo vencedor D. Afonso Henriques: 1º rei de Portugal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os grupos opostos na Batalha de S. Mamede. - Indicar o grupo vencedor na Batalha de S. Mamede. - Reconhecer D. Afonso Henriques como 1º rei de Portugal
<p>3.-O milagre das rosas D. Dinis: o trovador O casamento de D. Dinis e D. Isabel D. Isabel: ação social O milagre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer D. Dinis como rei trovador. - Reconhecer D. Isabel como esposa de D. Dinis. - Identificar as ações sociais praticadas por D. Isabel. - Compreender o milagre das rosas.
<p>4.-A padeira de Aljubarrota D. João I: rei de Portugal A Batalha de Aljubarrota: grupos opostos A ação da padeira de Aljubarrota</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a aclamação de D. João I. - Batalha de Aljubarrota: grupos opostos. - identificar a ação da padeira de Aljubarrota.
<p>5.-Os Descobrimentos As descobertas: Índia e Brasil Os produtos da Índia Os produtos do Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar terras descobertas pelos portugueses: Índia e Brasil. - Identificar os produtos trazidos da Índia. - Identificar os produtos trazidos do Brasil.
<p>6.-O desastre de Alcácer Quibir D. Sebastião: rei guerreiro A Batalha de Alcácer Quibir O mito sebastianista</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer D. Sebastião como um guerreiro. - Identificar a importância da batalha de Alcácer Quibir. - Referir o mito sebastianista.
<p>7-Monarquia absoluta no séc. XVIII Os produtos vindos do Brasil O terramoto de 1755 A ação de Marquês de Pombal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os produtos vindos do Brasil - Reconhecer o impacto do terramoto de 1755. - Auferir a ação de Marquês de Pombal na reconstrução do país e na operacionalização de reformas.
<p>8.- A queda da Monarquia O regicídio A República: principal característica A implantação da República</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar o nome do príncipe herdeiro assassinado no regicídio. - Reconhecer a principal mudança com a queda da monarquia. - Indicar o nome do regime político que sucedeu à monarquia.

ANEXO 3: As Estórias da História de Portugal na disciplina de HGP

Tema 1.-O CONDADO PORTUCALENSE



Estampa 1- Lutas entre cristãos e muçulmanos

Estampa 2- D. Afonso Henriques



D. Afonso VI, rei de Leão, que comandava as tropas cristãs, depressa se apercebeu que os muçulmanos eram muitos e muito valentes e que, para não perder a luta, teria de pensar em algo ou alguma coisa que o ajudasse e o tornasse vencedor. Sonhava acordado, pensava a dormir... até que um dia teve uma ideia brilhante! Decidiu pedir ajuda a outros cavaleiros cristãos da Europa: os cruzados. Houve lutas e lutas e guerras e guerras e a ideia luminosa de D. Afonso VI, que parecia a lâmpada mágica de **Aladino** a quem se pede desejos, estava mesmo a resultar!

Mas de entre muitos cruzados que auxiliaram o rei, houve dois que se destacaram pela sua valentia e coragem: D. Raimundo e D. Henrique. O rei ficou tão contente com eles que decidiu dar-lhes o que de mais precioso tinha: as filhas e as terras. Assim, a D. Raimundo deu a sua filha D. Urraca em casamento e o condado da Galiza; a D. Henrique, a mão da sua filha D. Teresa e o condado Portucalense. D. Henrique e D. Teresa viveram muito felizes e tiveram um filho chamado D. Afonso Henriques.

Tema 5 .- OS DESCOBRIMENTOS



*Estampa 10-
Descoberta do caminho
marítimo para a Índia*

*Estampa 13- Índios do
Brasil*



Uma vez Portugal, cansado de olhar só para si, decidiu descobrir outras terras, outras culturas, outros povos.

Meteu-se dentro de um barco com comida e água para três anos e chegou a uma terra muito diferente. Lá, falava-se uma língua estranha, os seus habitantes tinham um olhar diferente e era muito rica em especiarias, sedas e pedras preciosas. Tinha chegado à Índia.

O rei português, D. Manuel I, ficou tão contente com o que Portugal viu, ouviu e trouxe que resolveu mandar outro barco, com comida e água e para três anos, para que outros portugueses também pudessem ver, ouvir e trazer as riquezas daquele território.

Mas, sabem o que aconteceu?

No mar, os ventos sopraram tanto, as ondas cresceram tanto, a chuva chorou tanto que o barco rodou, rodou, rodopiou e quando tudo passou seguiu uma rota diferente, sem que os seus tripulantes se apercebessem. Parecia o **lobo mau** a indicar um caminho errado ao **capuchinho vermelho!**

Assim, quando o barco avistou terra, em vez de verem especiarias, sedas e pedras preciosas, viram papagaios, periquitos... e perceberam que, por culpa do vento, das ondas e da chuva, não estavam na Índia, mas no Brasil.

Tema 7.- A MONARQUIA ABSOLUTA NO SÉCULO XVIII (terramoto 1755)





Estampa 16-
Palácio e Convento de Mafra



Estampa 18-
Marquês de Pombal

Estampa 17-
O terramoto de 1755

Uma vez, na nossa história, Portugal cobriu-se de cor amarela, não porque o sol brilhasse, mas porque chegaram ao nosso país grandes quantidades de ouro, açúcar e diamantes, vindos do Brasil.

D. Afonso V, o rei de então, tornou-se assim um dos reis mais ricos da Europa.

Imaginem que ele tinha fatos todos bordados a ouro, uma banheira de prata maciça dourada por dentro, dava banquetes que chegavam a ter sessenta pratos...

Mandou, também, construir monumentos muito grandes, como o Palácio e Convento de Mafra e o Aqueduto das Águas Livres. Mas...

Certo dia, o amarelo dourado de Portugal deu lugar a um cinzento profundo. No dia 1º de novembro de 1755, o território português foi abalado por um enorme terramoto, seguido de um marmoto; parecia o **Pinóquio** na barriga da baleia!

Perante tal caos, surgiu uma figura conhecida por Marquês de Pombal, que se empenhou na reconstrução da cidade de Lisboa e realizou várias reformas a nível político, social e económico.



• A GUERRA DA MONARQUIA

Estampa 19-
O regicídio

Estampa 20-
Implantação da
República



Era uma vez um rei mais pintor e menos rei, ou melhor, um rei que percebia menos de governar e mais de pintar: D. Carlos, tão parecido com o **gato das botas**!

D. Carlos deliciava-se nas paisagens do Alentejo, onde pintava animais, plantas...

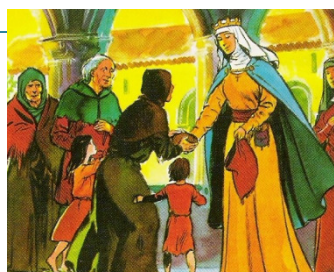
Mas a verdade é que o povo queria que o rei fosse mais rei e menos artista, não gostava muito que o rei andasse por aí assim a pintar, a desenhar; enfim, a dedicar-se a outros assuntos que não os do reino!

Certo dia, quando D. Carlos regressava dos seus passeios pelo Alentejo, com a rainha e os dois príncipes herdeiros, foi surpreendido por uma multidão que lhe bateu palmas e deu muitas vivas. O que ele não esperava é que no meio de toda esta multidão saíssem tiros e que fossem para o atingir!

De facto, os tiros atingiram-no a si e ao seu filho, Luís Filipe, e ambos acabaram por falecer.

Nesse momento, percebeu-se que Portugal desenhou um outro Portugal.

E, de facto, adivinhou-se: o Portugal Monárquico pintou-se de Portugal Republicano.



O GOLPE DE 64 E A POSIÇÃO DA IGREJA – O CONTROVERSO PROBLEMA DA REORIENTAÇÃO SOCIAL

Paulo Cesar CEDRAN*

Chelsea Maria de Campos MARTINS**

Resumo

O Golpe de 64 trouxe à baila a discussão sobre a posição da Igreja Católica no país, diante do fenômeno identificado como o controverso problema da reorientação social no processo de organização dos agentes políticos e seu papel diante da instituição religiosa, opondo a visão de generalização do domínio eclesial à visão de ampliação das forças populares via instituição eclesial.

Palavras-chave: *Golpe de 64; Ação Eclesial; Relação Igreja/Estado; Organização Popular.*

The BANG 64 AND THE POSITION OF THE CHURCH - THE PROBLEM CONTROVERSIAL SOCIAL REORIENTATION

Abstract

The coup of 64 brought up the discussion on the position of the Catholic Church in the country before the phenomenon identified as controversial problem of social reorientation in the process of organization of political agents and their role in the religious institution, opposing the domain generalization vision ecclesial vision to expand the popular forces via ecclesial institution.

Keywords: *Hit 64; Ecclesial Action; Church / State Relationship.*

* Mestre em Sociologia pela UNESP/Araraquara/SP; Doutor em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara/SP; Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga; docente do Centro Universitário Moura Lacerda/Jaboticabal/SP; e docente da Faculdade UNIESP - Taquaritinga /SP. E-mail: pcedran@ig.com.br

** Mestre, Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga, Docente do Centro Universitário Moura Lacerda de Jaboticabal e UNIESP – Taquaritinga. E-mail chelsea.maria@terra.com.br

Em 1964, a Igreja parece encontrar-se numa encruzilhada: perdendo espaço devido às mudanças de ordem econômica e social e, conseqüentemente, perdendo fiéis. Essa situação, aliada a um número cada vez mais restrito de sacerdotes e religiosos, levou a Igreja a repensar sua ação pastoral.

Caio Toledo, no artigo *Quase 50 anos do Golpe de 1964: nada a comemorar*, nos indica que a encruzilhada em que se encontrava a Igreja Católica refletiu diretamente nos setores que apoiaram o Golpe, quando afirma que:

Contra algumas formulações ‘revisionistas’, que, hoje, insinuam ‘tendências golpistas’ por parte do Governo João Goulart, ou das ‘esquerdas radicais’, devemos enfatizar que quem planejou, articulou e desencadeou o Golpe contra a democracia política foi a alta hierarquia das Forças Armadas – incentivada e respaldada pelo empresariado (industrial, rural, financeiro, grande imprensa e empresas multinacionais) – bem como alguns setores das classes médias brasileiras (entidades e associações femininas católicas, de pequenos comerciantes, etc.). (TOLEDO, 2013, p.02)

Este enfático e direto relato de Caio Toledo nos ajuda a compreender que, para além da simples divisão entre Igreja Católica conservadora progressista, outros fatores devem ser considerados para que possamos compreender o que chamamos de reorientação social no que diz respeito à complexa organização que é a Igreja Católica, bem como a conjuntura política do país no período pré-64.

Desse modo, quando Dermi Azevedo, no texto *A Igreja Católica e seu papel político no Brasil*, começa a esquadriñar as vertentes analíticas do processo de envolvimento direto da instituição na problemática política do país, lembra que, na análise de Michael Löwy, a Igreja, após ter sido fiel guardiã dos princípios de autoridade, ordem e hierarquia, tornou-se quase sem transição uma força social crítica. Mesmo assim, essa instituição não se apresenta no cenário social de forma monolítica, uma vez que:

Nesta perspectiva, é levada a considerar três elementos do contexto histórico: a crescente importância da sociedade civil diante da esfera política, a secularização e a crise das utopias nacionais. Levine, Mainwaring e Wilde, por sua vez, afirmam que a Igreja latino-americana não é monolítica e que a hierarquia católica toma suas decisões, internas e externas, de acordo com seu contexto nacional

específico. Esse contexto inclui realidades diversificadas, tais como os sistemas políticos, a natureza dos problemas sociais, econômicos e políticos, e a viabilidade dos recursos humanos e materiais da Igreja. (AZEVEDO, 2004, p.02).

As pistas começaram a ser dadas a partir de 1950, e, a partir do golpe de 1964, mais precisamente a partir de 1968, quando a Igreja vai novamente reencontrar sua base, agindo como ponto de apoio, contribui para remodelar suas formas de conduta, e sua ação pastoral.

Para Romano, a igreja aparece com a ideia de restabelecer as bases racionais de um populismo encarregado de libertar as massas, colocando-as paradoxalmente como instrumento dócil nas mãos das elites católicas ou laicas.¹

Nem sempre a Igreja se colocou como a vilã cumpridora das ordens do Estado, mas, a partir de agora, a orientação virá também de setores mais conservadores do clero e do episcopado brasileiro, que apostaram na *Revolução de 1964* e se veem obrigados a se voltarem contra ela, em defesa da instituição eclesial como um todo e, mais ainda, pela exigência da base, coloca-se em defesa da sociedade civil ameaçada pelo autoritarismo que começava a radicalizar-se a partir de 1968.

Na década de 1950 e, em especial, em 1968, podemos lembrar que, num processo historicamente construído, como afirma Dermi Azevedo: *nas décadas de 1950 a 1960, a Igreja no Brasil prioriza a questão do desenvolvimento.* (AZEVEDO, 2004, p.03).

Paralelamente a esse delineamento, a própria organização da estrutura da Igreja ganha dinamicidade com a criação e organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Luiz Alberto Gómez de Souza, no artigo *As várias faces da Igreja Católica*, lembra que a atuação, em 1952, de Dom Helder Câmara, à frente da Ação Católica e da própria CNBB, com a finalidade de arregimentar os bispos do país na criação de um discurso oficial da Igreja, fundado no Projeto citado por Dermi Azevedo, baseado no nacional-desenvolvimentismo, afirma que:

¹ Portelli lembra que, a partir da Primeira Guerra Mundial e conseqüente processo de industrialização italiana, a hegemonia da Igreja passou por um perigo mortal. Para justificar sua colocação Portelli cita Gramsci quando diz que “O Catolicismo, violentamente expulso dos negócios públicos, privado de toda a influência direta sobre a gestão do Estado, refugia-se nos campos, encarna-se nos interesses locais e na pequena atividade social desta parte da massa popular italiana que continuava a viver material e espiritualmente em pleno regime feudal” (PORTELLI, 1984, p.114). Para um aprofundamento da análise da obra de Gramsci acerca da questão religiosa ver: PORTELLI, H. *Gramsci e a questão religiosa*. 2.ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1984. Coleção Sociologia e Religião, v.1.

A Igreja Católica, até então espalhada e isolada localmente através das dioceses, que se ligavam diretamente a Roma, passaria a ter uma estrutura nacional. Isso se deu num contexto mais amplo da sociedade brasileira quando, a partir do último governo Vargas (1950-1954), até o final da presidência de Juscelino Kubitschek (1955-1959), tivemos um período que podemos chamar de construção da nação. (SOUZA, 2004, p.02).

Mesmo assim, ao tentar organizar-se enquanto instituição no país, afinando o discurso dos bispos, Souza não deixa de citar que esses anos foram de intensa atividade social e política para a Igreja, pois, por meio de seus movimentos e leigos, ela passou também a marcar o chamado tempo de polarizações ideológicas e políticas que repercutiriam diretamente na ação da própria Igreja. Portanto, o período de radicalização em defesa da sociedade civil e dos objetivos políticos estabelecidos pela CNBB para articular a participação dos atores sociais é marcado pela publicação do Ato Institucional nº 05, de dezembro de 1968. Foi por meio desse Ato que ocorreu o emblemático processo de rearranjo das forças políticas do país, uma vez que conseguiu reunir as chamadas alas conservadoras e progressistas da Igreja em torno da defesa do princípio comum dos direitos humanos no país. Esse processo não ocorreu de forma imediata. Na descrição apresentada por Elio Gaspari diante da conjuntura de 1968, este lembrará que não tinham passados dois meses da morte do padre Antonio Henrique quando, em 17 de julho, os cinco cardeais brasileiros atravessaram o portão do Palácio da Alvorada para serem recebidos pelo presidente Costa e Silva. Assim, ironicamente, Gaspari, no livro *A ditadura Escancarada*, comenta que:

Conversaram por hora e meia com Costa e Silva e passaram à mesa de jantar. Nenhum dos convidados narrou a conversa, e o presidente deixou dela apenas uma frase, lembrando que eles lhe falaram de 'direitos humanos'. É provável que, no encontro, Costa e Silva tenha comunicado aos cardeais o seu desejo de reabrir o Congresso, medida considerada o indicador do abrandamento do AI-5. (GASPARI, 2014, p.265).

Gaspari, ao analisar o posicionamento da Igreja no início do processo de radicalização da ditadura militar, justifica a posição moderadora do momento como um fato peculiar à natureza institucional e apostólica da Igreja e suas raízes internacionais. Essa mesma característica, que em primeiro momento atuou de forma a abrandar os conflitos, tomou novo

rumo quando, em setembro de 1968, voltou à temática no que diz respeito à denúncia mais clara quanto ao período. Segundo Gaspari, na obra *A ditadura Escancarada*:

Desabara a ilusão do retorno ao regime constitucional, perdera nexo a transação do silêncio. A Igreja voltou a falar através da Comissão central da CNBB no final do mês: ‘Lamentamos as posições radicalizadas em suas variadas manifestações, como os movimentos terroristas de direita e de esquerda, atividades clandestinas, prisões, torturas [e] sequestros’. Apesar da construção ambígua, foi a mais clara denúncia do período. (GASPARI, 2014, p.268)

Ao considerarmos o golpe de 1964 como o fenômeno extraeclesial responsável pelas mudanças na Igreja, torna-se importante tecermos algumas considerações quanto a esse período.

Não convém discutir o caráter eminentemente burguês ou não do golpe de 64,² ou se foi uma “Revolução Conservadora”, que instaurou um processo de “Modernização pelo alto”. Convém, sim, lembrar que o golpe de 1964 contou, de início, com o apoio de setores conservadores da sociedade, da classe alta e média e, principalmente, dos militares. A Igreja não esteve alheia a esse processo (vide “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”), que mobilizou multidões no Rio de Janeiro (13.3.64) e São Paulo (19.3.64),³ que reuniu meio milhão de pessoas protestando contra o governo Goulart (1961-1964). Elio Gaspari assim relata no livro *A Ditadura Envergonhada*:

A guinada dividira o país. O conservadorismo paulista respondera ao comício do dia 13 com uma Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em que se reuniram perto de 200 mil pessoas com faixas ameaçadoras (‘Tá chegando a hora de Jango ir embora’) e divertidas (‘Vermelho bom, só batom’). (GASPARI, 2014, p.51).

Posteriormente, o golpe enveredou-se por caminhos que demonstraram um caráter modernizador, refletido na própria mudança na relação Igreja/Estado, que é explicitada a

² Para melhor compreender a participação da burguesia nacional no golpe de 64 ver DREIFUSS, R. A. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Editora Vozes, Petrópolis, 1981, especialmente o cap. IX, “O complexo IPES/IBAD no Estado – a ocupação dos postos estratégicos pela elite orgânica”, p.417-79.

³ Análise detalhada da marcha encontra-se em “História sincera da República – de 1961 a 1967”. Leôncio Basbaum. São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1977, p.101-106.

partir do momento em que membros do clero começam a ser perseguidos pelo Estado, como relata Romano.

Quando a repressão política chegou a limites extremos, atingindo os quadros eclesiásticos e acuando seus elementos mais radicais na ‘perigosa clandestinidade’, a Igreja surgiu como defensora privilegiada dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que reconhecia ao Estado a função de manter a ordem, desde que o fizesse dentro dos limites legais...⁴

Ora, se a legitimidade do golpe é altamente questionável, quanto não deve ser sua legalidade jurídico-civil? Diante dessa tensão, a Igreja, como constata Romano, irá apostar na *legalidade* implantada pelo golpe como uma forma de garantir os direitos dos cidadãos, ao mesmo tempo tendo a clareza de que essa postura iria gerar um certo desconforto, pois os militares apostavam na linha dura, como forma de combater os inimigos da *Revolução*.

A legalidade citada por Romano é corroborada por Gaspari quando, na obra *A Ditadura Envergonhada*, lembra-se do que o cardeal Câmara, do Rio de Janeiro, diz quanto aos rumos do Golpe Militar:

Oito notáveis do Congresso reuniram-se em Brasília para mais um projeto. Entre eles estava a fina flor do liberalismo do regime de 1946. Chegaram a uma forma pela qual os expoentes da ordem deposta perderiam os direitos políticos por quinze anos. A ideia de mutilar o corpo político do país era defendida até mesmo pelo cardeal do Rio de Janeiro, D. Jaime de Barros Câmara, para quem punir os que erram é uma obra de misericórdia. (GASPARI, 2014, p.123).

Mesmo sendo um assunto espinhoso é preciso admitir que a divisão presente no episcopado e no clero brasileiro, no período que antecede ao Golpe de 64, manteve-se durante o início da Ditadura e somente após a radicalização do Golpe, que Gaspari denomina de Ditadura Escancarada, é que o posicionamento da Igreja em relação à reorientação de sua ação social ganha contornos mais bem delineados, enquanto instituição que se apresentava como alternativa de combate e luta contra a ditadura, mesmo trabalhando em torno de uma variável vaga e pouco elucidatória, escondida em torno dos chamados direitos humanos. Gaspari, na obra *A ditadura encurralada*, deixa clara essa situação, quando diz:

⁴ O papel de defensora privilegiada indicado por ROMANO direciona sua análise para o aspecto de dominação e não participação na Instituição eclesial, 1979, p.183.

O primeiro sinal vindo da Igreja, imediato, dificultou-lhe o caminho. O cardeal Arns, de São Paulo, informou que, de parte do clero, deveria procurar a CNBB, 'único canal oficial de diálogo para assuntos nacionais'. Para quem conhecia, como d. Arns, a aspereza das relações de Geisel com a cúpula do episcopado, o que se mostrava ao senador era uma porta travada. (GASPARI, 2014, p.442).

Assim, ao tentar afinar o discurso em torno da CNBB por uma ação mais intensa de denúncia à tortura, a Igreja enveredará pelo conceito de autoridade legítima para fazer-se ouvir pelo Regime Militar, que procura de todo modo fazê-la calar. Esse conceito de autoridade oposto ao defendido pelo Regime Militar paradoxalmente fortalece, no campo discursivo e das políticas sociais, aquele que seria na relação o elo mais fraco, ou seja, a própria Igreja, uma vez que, segundo Paulo Cesar Gomes Bezerra, no artigo intitulado *A Constituição de uma autoridade na narração do passado. Entre a história e a memória: a atuação dos bispos católicos na ditadura militar brasileira*, lembra que:

Em sua tentativa de definir o conceito de autoridade Pascal Payen lembra que a autoridade é constituída por uma rede de relações que ela mesma pode ajudar a construir. (FOUCAULT, 2007: 8). E mais, a autoridade ganha legitimidade a partir do reconhecimento de seus princípios por parte daqueles que a ela estão submetidos. A noção de autoridade está muito ligada ao poder, porém, não se confunde com este, pois jamais é exercida através da coerção e da violência. Ela também é diferente da persuasão, já que não implica uma relação de igualdade na troca de argumentos, isto é, para persuadir é necessário renunciar à hierarquia inerente à noção de autoridade. (FOUCAULT, 2007: 8). (...) No caso desse trabalho, o objetivo é discutir quem se tornou autoridade da história da atuação dos bispos católicos na ditadura militar. (BEZERRA, 2009, p.02).

Esse artigo de Bezerra que, posteriormente, tornou-se sua dissertação de mestrado, lançado em livro pela Editora Record, em 2015, trabalha sobre o viés de que devemos *matizar* o que se chama de progressivismo dos bispos, sob a pena de que, não se encaixando em uma categoria estática, não aprenderemos o dinamismo social e as trajetórias particulares.

Élio Gaspari, na obra *A ditadura derrotada*, lembra que, na chamada costura da púrpura, no auge da crise militar:

Os cinco cardeais brasileiros, todos de batina, com largos cintos cor de púrpura, estavam no Palácio do Planalto, na fila de cumprimentos ao novo presidente. A hierarquia católica dava ao regime um sinal de que recebia o Governo com a pedra limpa. A cena era o triunfo de uma costura, mas persistia o conflito de propósitos. (GASPARI, 2014, p.367)

Em nosso estudo, colocamos, como figuras que representam um possível embate entre conservadores e progressistas, o arcebispo de Diamantina, Dom Geraldo Proença Sigaud, como representante dos conservadores, e o arcebispo de Olinda e Recife, Dom Helder Câmara, como representante dos progressistas, no que diz respeito à questão da reorientação social da Igreja no país.

A escolha desse recorte fundamenta-se no que Luís Alberto Gómez de Souza chama de várias faces da Igreja Católica, quando afirma, no artigo intitulado *As várias faces da Igreja Católica*:

Assim a Igreja, como Instituição, por meio da CNBB, às vésperas de abril de 1964 tomava posição a favor das reformas sociais. Um bom número de seus membros – especialmente militantes ou ex-militantes da Ação Católica – participava dos processos de mudança. Mas não podemos esquecer que outros católicos se mobilizaram em direção contrária. (SOUZA, 2004, p.3)

Aqueles que se posicionavam contrariamente aos rumos do governo João Goulart foram, de certa forma, influenciados pelo medo instaurado no país no pós-guerra, caracterizado pela chamada Guerra Fria; nela, o perigo comunista seria o maior desafio a ser enfrentado pela Igreja. Carla Simone Rodeghero, ao estudar o fenômeno no artigo *Religião e patrotismo: o anticomunismo católico nos Estados Unidos e no Brasil nos anos da Guerra Fria*, lembra que:

Transformou-se em tema para os sermões dominicais nas pequenas e grandes paróquias espalhadas pelo País, pregação que permanece na memória de muitos católicos até hoje. Incentivou multidões a irem às ruas para rezar o terço, pedindo proteção a Deus contra a ameaça do comunismo. (RODEGHERO, 2002, p.3)

Assim, enquanto católicos progressistas criticam o anticomunismo dos conservadores por achá-lo monolítico, os conservadores que fazem parte, em sua maioria, da liderança católica no país, foram buscar no patriotismo a fundamentação para apoio ao novo regime. Ao ver o processo de radicalização da luta armada, que passou a atingir também a alta cúpula da Igreja, os posicionamentos começam a ser revistos, pois, como afirma Rodeghero:

No início da década de 1960, o propósito de uns de combater o comunismo e de outros de romper com as estruturas injustas se manifestou na atuação da Igreja no processo de sindicalização dos trabalhadores rurais. Já na década anterior, uma série de iniciativas visava contribuir para melhoria da situação dos trabalhadores do campo, retirando, assim, os motivos para a difusão de ideias subversivas. (RODEGHERO, 2002, p.15).

Portanto, o ponto em comum da luta pelos direitos civis, paradoxalmente, atuou como ponto de convergência no conflito entre conservadores e progressistas, mostrando, como afirma a própria autora, que, desde o final do século XIX, a Igreja Católica no Brasil conseguiu adaptar-se aos novos tempos, reorganizando-se e promovendo importantes reformas internas que a mantiveram como instituição importante nas esferas decisivas do país.

Assim, podemos também afirmar que a problemática dos direitos civis é que será a grande desencadeadora do conflito entre Igreja Católica e Governo Militar. Fundamentando-se no que Jacques Maritain denomina de distinção entre agir como cristãos (opção individual dos cristãos na política) e agir enquanto Cristo (ação da Igreja como tal) é que se justificaria a participação efetiva dos cristãos na política que, como nos lembra Luis Alberto Gómez de Souza, mostrou-se que a origem do conflito Igreja / Estado está inserida no contexto de atuação e de influência ativa dos católicos junto às camadas periféricas e rurais na luta pela transformação social do Brasil.

Essa postura da Igreja é louvável na medida em que, não radicalizando, descarta a possibilidade de uma perseguição maior pelo Estado, ao passo que, utilizando-se das próprias leis emanadas do golpe, passa a fazer oposição ao autoritarismo militar e, mesmo após o Ato Institucional nº5, que suspendia as garantias individuais, a Igreja recorreu à Declaração Universal dos Direitos dos Homens, aprovada em Assembleia Geral da ONU, em 1948, que também o Brasil assinou, como base de apoio contra a repressão política no país.

Ralph Della Cava⁵, ao tratar da questão do alinhamento da Igreja ao Golpe de 1964, afirma inicialmente que ainda predominavam as divisões entre o clero conservador e progressista e, portanto, as ações desencadeadas pela Igreja, nesse momento, visavam barrar a ação do clero progressista emergente.

Nesse período (1968-1969) continuavam a predominar as divisões ideológicas e políticas que, na década anterior, haviam cindido os leigos, o clero e o episcopado católico em ‘progressistas’ e ‘conservadores’ (...). Estes desdobramentos muito facilitaram a tarefa do Estado de se livrar de jovens militantes, entre os quais se encontravam quase todos os católicos identificados com as estruturas paraeclesiais da Igreja, como a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Operária (JOC).⁶

Pelo relato acima, percebemos que havia, no interior da Igreja, a esperança de que a união Igreja/Estado seria reforçada no período pós-64, já que, anteriormente, esta se sentia ameaçada pela ação dos *comunistas* ou pela ameaça que eles poderiam trazer a ela.

Della Cava reforça essa ideia, quando lembra que, ao aproximar-se o fim desse período, uma hierarquia eclesial conservadora passou a acreditar nas promessas dos militares, as quais iriam atender às reivindicações dos civis, quanto ao restabelecimento da democracia. Por outro lado, passou a encontrar no pentecostalismo o desafio de uma *religião do povo* em ascensão, tendo de enfrentá-la com um clero menor e sem leigos, além de não ter, também, meios efetivos para recrutar nem um nem outro.

Essa posição de apoio da Igreja ao golpe militar muda radicalmente nos anos de 1968-1969. A Igreja passa a conduzir a oposição ao regime militar e temos plenamente a Igreja engajada em uma ação de caráter totalmente às avessas em sua relação com o Estado. A

⁵ Ralph Della Cava divide o período de sua análise em quatro momentos históricos distintos. Esta divisão tem por objetivo a melhor compreensão da interação Igreja/Sociedade, desde o golpe militar de 1964 até a posse do presidente Sarney, na Nova República. A esses períodos nos referíamos em nossa análise: 1º Período: Do Golpe de 1964 até a ascensão, em 1968-1969, dos militares ‘linhas dura’; 2º Período: 1968-1969 – Campanha pelos Direitos Civis; 3º Período: 1974-1978 – Igreja conduz a oposição ao Regime; 4º Período: 1978-1985 – Não há lugar para uma descrição fácil. O texto completo de Ralph Della Cava, intitulado “A Igreja e a abertura, 1974-1985”, p.13-45, encontra-se na coletânea organizada por Paulo J. Krischke e Scott Mainwaring, intitulada “A Igreja nas Bases em Tempo de Transição (1974-1985), L&PM Editores, CEDEC, Porto Alegre, 1986.

⁶ As Instituições paraeclesiais da Igreja funcionaram como elemento aglutinador de forças políticas que não encontravam espaço de ação diante da repressão exercida pelo Regime de 64, conforme nos lembra DELLA CAVA, 1985, p.14.

transição para essa nova postura se dá no momento em que a Igreja se vê excluída pelo regime que ela *ajudou* a implantar.

Respalhada na questão dos Direitos Civis, a Igreja vai repor sua relação com a sociedade, exercendo o papel de condutora do povo, das bases, na oposição ao regime militar, como sua defensora diante das atrocidades desse regime. Ela se colocará como defensora por excelência dos direitos humanos, a voz dos que não têm voz.⁷

Romano interpreta este confronto com os militares afirmando que o choque com os governos militares foi, na realidade, como vimos, um momento do processo mais amplo de afirmação da Igreja na base da sociedade, pela organização popular e pela rearticulação de sua doutrina dos ‘corpos intermediários’.⁸

A nosso ver, esse confronto representou dentro da Igreja uma busca por resoluções em um período controvertido, conturbado. A análise de Romano seria totalmente correta se fosse considerada somente a atividade dos bispos conservadores. Na verdade, a situação chegou a um nível que extrapolou a hierarquia eclesial e seu conflito conservador/progressista, demonstrando que as mudanças vieram das bases dos grupos populares engajados em combater o governo militar.

Nesse momento podemos dizer que tivemos a conjunção de interesses do clero progressista com esses grupos de base, exercendo uma grande pressão sobre a alta hierarquia eclesial e também sobre a sociedade, exigindo maior pressão e oposição diante do Estado. O período é tão conturbado que Della Cava chega a identificá-lo como de *Guerra Civil – 1968-1969*.

Seria esse o momento em que a Igreja interferiria no processo, à parte todos os seus rancores em relação ao Estado, colocando-se junto aos setores populares e baixo clero, composto por padres e irmãs, que já vinham atuando progressivamente com a base, clamando por mudanças políticas, econômicas e sociais no país.

Em um período como esse, coube à Igreja, também enquanto instituição, dar uma resposta à situação de arbitrariedade estatal, mesmo sabendo das implicações que essa atitude provocaria. Portanto, mais do que *afirmação sobre*, como coloca maquiavelicamente Roberto

⁷ A participação nas comunidades de base gerou uma série de reivindicações de direitos sociais por saúde, educação e habitação, conforme nos lembra MACEDO, 1986; DELLA CAVA, 1985; PAIVA, 1986; CAMARGO et al., 1983.

⁸ A atuação do leigo na igreja ganhou um novo sentido a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II. Ver a Constituição Apostólica *Gaudium Spes* sobre a presença da Igreja no mundo, que ROMANO denomina Doutrina dos Corpos Intermediários, 1979, p.187.

Romano, esse foi, enfim, um momento de decisão, de opção diante de um processo de tensão política e social que o país e a Igreja enfrentavam. A Igreja poderia mais uma vez omitir-se e referendar as ações do governo autoritário na esperança de recuperar sua influência e poder sobre o Estado, mas preferiu corajosamente colocar-se na oposição ao regime militar. Essa atitude, conseqüentemente, foi influenciada por aspectos amplos, tanto em nível Particular (eleições progressistas na CNBB) quanto em nível Universal (ecos do Concílio Vaticano II chegando ao Brasil).

A partir do golpe de 1964, pudemos verificar que houve uma mudança na posição da Igreja em sua relação com o Estado. Convém questionarmos se essa mudança na relação Igreja/Estado representaria uma ação hierárquica no sentido de manter seu domínio perante o povo, já que sua base de apoio, centrada anteriormente no Estado, teria sido seriamente abalada pelos rumos que tomou o golpe de 1964.

Partindo das considerações de Roberto Romano, poderíamos afirmar que sua análise caracteriza que as mudanças ocorreram bem mais no sentido da Igreja se autopreservar do que realmente procurar mudar sua postura perante o Estado e na relação com os leigos, o povo. Romano leva ao extremo essa posição que também outros autores observaram.⁹

As justificativas seriam muitas, pois as mudanças em nível institucional (seja qual for a instituição) sempre geraram clima de desconfiança e, principalmente, de descrença diante dos interesses que as motivariam.

A Igreja não foge a regra. Inserida desde os tempos coloniais dentro da estrutura do poder, passou, durante quase todo nosso período histórico, como uma instituição forte, com objetivos definidos e claros e, principalmente, aliada ao Estado.

O golpe de 1964 dá uma reviravolta nesse processo que, aliado ao fato de a Igreja estar buscando alternativas de ação internas à instituição, no sentido de revitalizar e redefinir seus rumos e sua ação pastoral (década de 40-50), acabaram por desencadear as mudanças que culminaram no surgimento das CEBs, no final da década de 60.

Perguntamos: o que estaria por trás dessa grande reviravolta da Igreja? Ralph Della Cava identifica que essa verdadeira revolução dentro da Igreja estaria ligada a três fatores principais:

⁹ A relação da Igreja com os leigos e o povo refuta o que ROMANO chama de autopreservação institucional, uma vez que à ação popular ultrapassa a doutrinação religiosa, aparecendo como possibilidade de reinserção política das bases populares, conforme MACEDO, 1986; DELLA CAVA, 1986; CAMARGO et al., 1983.

1. Uma nova hegemonia dada pela emergência de um novo grupo hegemônico, chamado Igreja do Povo:

2. Legitimação, por parte da CNBB, do processo de mudanças da ação pastoral que começava a desenvolver-se a partir de 1960/1970;

3. Ação da CNBB sancionando internamente novas instituições, através das quais os segmentos sociais críticos entre os seus fiéis puderam mobilizar-se contra as investidas do regime militar.

Paulo J. Krischke considera esse processo iniciado pela Igreja do Brasil como uma antecipação diante de outros países, que os setores centrais da Igreja Católica realizaram no Brasil, ou seja, uma reorientação estratégica concentrando sua atuação durante o regime militar no combate à violação dos direitos civis e contra a repressão política no país.

Novamente recorremos a Paulo Cesar Gomes Bezerra em seu artigo *A constituição de uma autoridade na narração do passado. Entre a história e a memória. A atuação dos bispos católicos na ditadura militar brasileira* quando, diante das diferentes perspectivas de interpretação, recorre ao brasilianista Scott Mainwaring, em sua obra *Igreja Católica e política no Brasil (1910-1985)*, quando afirma:

O brasilianista Scott Mainwaring discorda tanto das abordagens que privilegiam a perspectiva institucional como daquelas que veem as ações do episcopado como fruto dos conflitos de classe. As primeiras realçariam os motivos organizacionais, subestimando as questões vigentes na sociedade; as outras sobrevalorizariam os conflitos sociais, sem dar a devida atenção às especificidades da Igreja. Para resolver esse dilema, o autor propõe a noção de 'modos de Igreja', segundo a qual não haveria entre os bispos apenas uma maneira de ver suas ações na sociedade ou suas relações com o Estado. Isso significa que cada grupo desenvolveria uma concepção diferente sobre os interesses da Instituição, desde que estivesse de acordo com as determinações da Igreja Universal. As várias tendências existentes no episcopado disputariam a imposição de seus projetos sem, no entanto, desobedecer a sua subordinação à hierarquia. (BEZERRA, 2009, p.7)

Dessa forma cairia por terra a crítica que Roberto Romano fará a esse momento, de maneira a acentuar ainda mais o papel de autopreservação da estrutura eclesial, aliada ao

pseudo-processo de mudança da ação eclesial. Primeiramente Romano caracteriza o quadro em que se manifesta essa ação, identificando-o como mudança da ação da Igreja.

Sobre a população empírica, imersa na imediatez econômica e ideológica, imprime-se a imagem da Igreja, reiterando os pressupostos da *Pessoa*, entidade que não é nem individual nem coletiva (nem fonte do liberalismo, nem do totalitarismo), mas que se apresenta como uma idealização da *sociedade sem rupturas*, impregnada pelo divino em todas as suas partes, manifesta na corporeidade humana visível, encadeada pela fraternidade primitiva e invisível.¹⁰ (grifo nosso)

E, também, quanto à finalidade da mudança, pois Romano diz tratar-se de uma ação da Igreja para repor seu domínio envolvendo a participação popular, atitude denominada por ele de populismo católico.

A ideologia católica mostra-se aqui como desdobramento de outra ideologia: seu populismo recobre o populismo generalizado na política brasileira. Enquanto este último explora a ideia de unidade nacional, o da Igreja complementa esse ponto, duplicando sua força no plano da unidade religiosa transcendente.¹¹

Através dessas citações, temos a noção de como é controvertido o problema da reorientação social da Igreja Católica no Brasil.¹² Realmente, a redefinição de posição da Igreja gera controvérsia e, na verdade, as posições acima apresentadas tendem a ser generalizadas e pouco explicativas.

Percebemos uma dicotomia básica nas colocações de Della Cava e Paulo J. Krischke em relação às colocações de Roberto Romano. Essa dicotomia seria dada pela forma com que os leigos aparecem nesse cenário, e, principalmente, pela maneira com que exercem sua posição, seja de leigos, seja de elementos das classes populares.

Enquanto os dois primeiros autores procuram analisar as mudanças institucionais como uma possibilidade de ampliação da ação popular na Igreja, com reflexo na estrutura eclesial, através das alterações que viriam a ocorrer nessa estrutura, Romano vai buscar, no discurso da Igreja, a *neutralidade* política dessa ação, via discurso pessoal e sociedade sem

¹⁰ A crítica de ROMANO pautada no esvaziamento político do conceito de Pessoa sustentado pela Igreja não configura exclusão ou dominação, e sim busca de ações pautadas na fraternidade primitiva do cristianismo, 1979, p.188-9.

¹¹ O que ROMANO chama de populismo generalizado transcende a ação concreta dos agentes populares na comunidade eclesial, 1979, p.219.

¹² A crítica à generalização impede ROMANO de observar o papel ativo do leigo na Igreja e na sociedade em geral, conforme CAMARGO et al., 1980.

ruptura, apresentando a idealização dessa ação como forma de generalização do domínio eclesial sobre a população, exercido pela pasteurização da ação política, embasada no discurso teológico.

Ao identificar esse posicionamento da Igreja como desdobramento do populismo generalizado da política brasileira, Romano passa a empreender sua análise de maneira unilateral, considerando apenas a ação da Igreja justamente num processo em que tanto a ação eclesial quanto a ação popular estão dialeticamente relacionadas. Romano não percorre o caminho inverso da ação do povo sobre a Igreja. Della Cava, partindo do conceito de hegemonia de um novo grupo impondo-se no aparelho eclesial, identifica que esse grupo seria formado por católicos ativistas, que formam a chamada Igreja do Povo. Essa hegemonia somente foi possível graças à interação entre Igreja do Povo e instituição eclesial (via CNBB) que, a partir da criação de mecanismos intraeclesiais, ampliou as possibilidades de uma ação crítica em relação ao Estado, via posicionamento popular dentro da Igreja. O mecanismo de aglutinação de forças populares via instituição (no caso, Igreja) representou a grande alternativa política em um momento em que a centralização estatal (o autoritarismo) atingia seu ápice.

Essa reorientação estratégica, como caracteriza Krischke, deixou marcas profundas na relação Igreja/Povo, ao criar-se o precedente da possibilidade de existência de uma Igreja onde o povo tenha voz e vez; tinha poder. O processo de politização via ação eclesial criou mecanismos de ação populista da Igreja, que seria manifesta no processo de pseudo-mudança eclesial. Esta afirmação é de tal maneira verdadeira que a ação dos católicos ativos não se deu simplesmente pela reafirmação de posições políticas e teológicas da Igreja, mas como consequência da própria conscientização política incentivada pela Igreja, que despertou nos leigos o espírito de crítica e não de aceitação, de acomodamento; o espírito de contestação e não o de pura obediência, colocando, no universo da relação Igreja/Povo, as possibilidades de mudanças, desmistificando a transcendentalidade do poder religioso, justamente o argumento que Romano utiliza como justificativa da Igreja para repor seu poder.

Assim, os pronunciamentos da CNBB passaram cada vez mais a focar a necessidade de mudanças políticas, que seriam as condições necessárias para melhorar a vida das camadas populares, e possibilitar, ainda, a liberdade de expressão geral. Diante desse eixo norteador, direitos humanos, e das vertentes dos direitos de cidadania e sociais, Paulo Cesar Gomes, na obra *Os bispos católicos e a ditadura militar brasileira: a visão da espionagem*, lembra que:

Como é possível perceber até aqui, tratando-se especificamente da luta pelo respeito aos direitos humanos, nota-se que a postura da CNBB foi sendo construída aos poucos. Porém apenas nos últimos anos da década de 1970 a Instituição, ao lado da OAB e da ABI, passou a ser amplamente reconhecida pela sociedade civil como canal ao qual se podia recorrer tanto para denunciar as arbitrariedades da repressão quanto para tentar resguardar os próprios direitos, sem esquecer a importância das relações da CNBB com Instituições Internacionais como a Anistia Internacional e a Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Portanto, pedidos de ajuda continuaram sendo recebidos pela entidade, para que interviesse junto às autoridades governamentais; afinal se tratava de um dos poucos espaços em que se podia exercer uma oposição democrática eficaz. (GOMES, 2014, p.156).

Macedo também procura acentuar a emergência popular ao fazer a crítica a Roberto Romano. As mudanças, para Macedo, viriam muito mais de elementos da base do que da própria hierarquia, fato comprovado no momento em que Macedo demonstra a pouca importância dada por Romano à emergência de novos papéis dentro da Igreja. Na verdade, temos um povo que passa a organizar-se dentro dos chamados grupos intermediários.

A mudança ocorre, sim, em nível de Igreja, que passa a ser pressionada pela tomada de consciência por parte do povo e principalmente por parte do clero, padres e freiras que passam a tomar as ruas opondo-se aos atos arbitrários do regime, não poupando também crítica aos bispos que preferiram manter-se em silêncio. Essas ações mostram o clima de mudanças que vinham de Roma após o Concílio Vaticano II, mudanças que vinham ao encontro de uma realidade política brasileira, que também clamava e lutava por mudanças.¹³

Durante o regime militar a Igreja foi canal de comunicação do povo, para poder pressionar e reivindicar. O bloqueio dos canais institucionais de representação popular, como partidos políticos e sindicatos, estimulou o uso de laços primários de solidariedade na sobrevivência diária da população.¹⁴

¹³ Desde os anos 50, a organização eclesial começa a pautar suas ações pela organização de um discurso uníssono de bispos via CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), conforme DELLA CAVA, 1986.

¹⁴ A análise dos movimentos populares ocorridos em São Paulo ganha destaque nos estudos de BRANT, 1983, e em especial na relação dos movimentos populares e participação nas comunidades eclesiais de base.

Brant demonstrou que os grandes modelos de análise social deixaram escapar as formas alternativas de sobrevivência e oposição utilizadas pelo povo.

Apesar de todos os canais institucionais estarem bloqueados, o povo utiliza-se de laços primários de organização e passa novamente a se rearticular; neste ponto, o esquema analítico de Roberto Romano perde o fio da meada. A Igreja foi o instrumento que os movimentos sociais emergentes utilizaram; muito mais do que coordenadora desses movimentos, a forma de interação Igreja/Movimentos Sociais foi peculiar na década de 70.

Se a forma de interação Igreja/Movimentos Sociais deu a tônica ao processo de transformações sociais desencadeados no país com o fim do Regime Militar, não podemos deixar de lembrar que, nos anos 90/2000, ocorreu um refluxo quanto ao papel deixado em aberto sobre quais seriam as perspectivas políticas da Igreja para o século XXI. Assim, Paulo Cesar Gomes, na obra *Os bispos católicos e a ditadura militar brasileira: a visão da espionagem*, afirma:

[...] as programações futuras da CNBB revelam uma inquietação por esses problemas, o que deixa antever que a Igreja pretende ocupar os espaços em todos os segmentos sociais urbanos, despontando, desse modo, como uma organização de vanguarda no seu questionamento, utilizando-os como 'bandeira' de contestação e pressão ao governo e ao regime. (GOMES, 2014, p.173)

Tudo isso porque:

Ainda que contassem com o auxílio do aparato repressivo, os militares, ao combaterem a oposição da Igreja, nunca alcançaram a mesma desenvoltura usada contra seus outros inimigos. Por mais que se esforçassem para calar as críticas do episcopado católico, em momento algum conseguiram ultrapassar o poder simbólico da Instituição que os religiosos representavam (...). (GOMES, 2014, p.191).

Mesmo assim, passados mais de 50 anos do Golpe Militar, e diante da crise institucional que vive o nosso país perante um suposto aparelhamento do Estado por partidos políticos, não podemos deixar de refletir sobre o que Dermi Azevedo fala sobre as relações Igreja/Estado:

A relação entre religião e política, afirma essa Conferência, sempre foi difícil para a Igreja. Essa relação torna-se hoje mais complicada, devido ao deslocamento da experiência religiosa para o indivíduo, sem a mediação das Instituições, dentro da lógica da valorização da subjetividade. As religiões que tiveram a capacidade de reger a vida social hoje são apenas uma das possíveis fontes de sentido para o mundo e a pessoa. (AZEVEDO, 2004, p.2)

Seria este o momento de resgatar essa fonte quando, diante da nossa pobre cultura política, não enxergamos mais nos partidos políticos, tal como estão organizados, alternativas viáveis para garantir melhores condições de vida em sociedade aos brasileiros.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, D. *A Igreja Católica e seu papel político no Brasil*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300009. Acesso em 15.05.15.

BASBAUM, L. *História sincera da República – de 1961 a 1967*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1977.

BEZERRA, P. C. G. *A constituição de uma autoridade na narração do passado. Entre a história e a memória: a atuação dos bispos católicos na ditadura militar brasileira*. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1253.pdf>. Acesso em 15.05.2015.

BRANT, V. C. *Da resistência aos movimentos sociais: a emergência das classes populares em São Paulo*. In: SINGER, P., BRANT, V. C.. *São Paulo: o povo em movimento*. 4. Ed. São Paulo: Ed. Vozes/Cebrap, 1983. p.9-27.

CAMARGO, C. P. F. *Comunidades eclesiais de base*. In: SINGER, P., BRANT, V. C. (Org.). *São Paulo: o povo em movimento*. 4. Ed. São Paulo: Ed. Vozes/Cebrap, 1983.

DELLA CAVA, R. *A Igreja e a abertura, 1974-1985*. In: KRISCHKE, P., MAINWARING, S. (Org.). *A Igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985)*. Porto Alegre: L&PM/Cedec, 1986. p.13-45.

DREIFUSS, R. A. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Trad. De Ayeska Branca de Oliveira Farias, Ceres Riberio Pires de Freitas, Else Ribeiro Pires Vieira, Gloria Maria de Mello Carvalho. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

GASPARI, G. *A ditadura envergonhada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

_____, *A ditadura escancarada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

_____, *A ditadura derrotada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

_____, *A ditadura encurralada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GOMES, P. C. *Os bispos católicos e a ditadura brasileira. A visão da espionagem*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MACEDO, C. C. A. *Tempo de Gênese – o povo das comunidades eclesiais de base*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAIVA, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1986. (Biblioteca de Educação, v.4, p.19-60).

PORTELLI, H. *Gramsci e a questão religiosa*. 2.ed. Trad. De Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Paulinas, 1984. (Sociologia e Religião, v.1).

PRADO, C. B. *A participação da Igreja Católica na implantação e consolidação do Regime Militar*. Disponível em http://ampulheta.org/textos/Artigo_Igreja.pdf. Acesso em: 15.05.2015.

RODEGHERO, C. S. *Religião e patriotismo: o anticomunismo católico nos Estados Unidos e no Brasil nos anos da Guerra Fria*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882002000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 15.05.2015.

ROMANO, R. *Brasil: Igreja contra Estado (crítica ao populismo católico)*. São Paulo: Kairós Livraria e Editora, 1979. (Prismas, v.1).

ROSA, R. T. A. *A Igreja Católica e o golpe civil militar de 1964: novas abordagens*. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/12p125.pdf>. Acesso em: 15.05.2015.

SOUZA, L. A. G. *As várias faces da Igreja Católica*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a07v1852.pdf>. Acesso em: 15.05.2015.

TOLEDO, C. *Quase 50 anos do Golpe de 1964: nada a comemorar!* Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2013/03/30/quase-50-anos-do-golpe-de-1964-nada-a-comemorar/>. Acesso em: 15.05.2015.

LIVROS E LEITURAS ESCOLARES: IMAGENS DA RETÓRICA

Maria Aparecida Junqueira Veiga GAETA*

Resumo

O texto estabelece uma reflexão sobre a produção de sentidos veiculados em manuais de leituras escolares oferecidos a crianças que frequentavam as primeiras séries em escolas paulistas, no início do século XX. Analisa alguns textos veiculados por esses artefatos culturais que circulavam pelas escolas paulistas e que geravam uma cultura escolar assentada na cultura escrita. Enfatiza que os manuais propiciavam um universo simbólico, composto por signos e representações que extrapolavam o horizonte das palavras, oferecendo aos leitores significações identitárias, civilizatórias e códigos de conduta.

Destaca o lugar da retórica no campo da escritura e da representação imagética, indiciando as potencialidades desses dois elementos discursivos, capazes de gerar efeitos persuasivos sobre os repertórios de leituras. Estabelece um diálogo com o contexto de produção de imagens geradas por essas linguagens, indiciando a questão da retórica das imagens visuais. Identifica a existência de uma gramática específica para o desenvolvimento desses projetos, na qual se denota a produção de duas sintaxes em sintonia: a das linguagens textuais e das linguagens imagéticas.

Conclui que a leitura tornou-se um lugar para a apreensão de uma nova cultura, entendida como um lugar privilegiado para a constituição de sujeitos escolares perfilados com a invenção de um novo cidadão republicano.

Palavras-chave: *Manuais Escolares; Cultura Escolar; História Cultural; Linguagens Imagéticas; Linguagens Textuais.*

TITLE SCHOOL BOOKS AND READINGS: IMAGES OF RHETORIC

Abstract

The text provides a discussion about the meanings conveyed in school textbooks of readings provided to children who attended the early grades in schools in São Paulo in the early twentieth century. Analyzes the discourse of cultural artifacts that circulate in schools, creating a school culture grounded in the written culture and revealing a universe that went beyond the horizon of words by means of signs and representations, gave readers a code of conduct along with meanings and civilizational identity.

It highlights the place of rhetoric in the field of writing and image representation, indicating the potential of discursive elements that can generate persuasive effect on the

* Doutorado em História FFCH. USP-SP. Livre-docência em História UNESP/SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto-SP .E-mail: mariagaeta@uol.com.br.

repertoires of readings. Establishing a dialogue with the context of production of images generated by these languages, noting the issue of the rhetoric of visual images. Identifies the existence of a specific grammar for the development of these projects, in which denotes the production line in two syntaxes: the language of textual and imagistic language.

Reports that reading has become a place for the apprehension of a new culture, understood as a privileged place for the formation of school subjects profiled with the invention of the new republican citizen.

Keywords: *Textbooks; School Culture; Cultural History; Languages Imagery; Textual Languages.*

Os manuais escolares: saberes em movimento

Os manuais escolares dirigidos para as primeiras leituras têm se constituído em objeto de estudos de pesquisadores que investigam o lugar que esses impressos ocuparam e ainda ocupam em espaços escolares e na cultura escolar, analisando, em suas múltiplas linguagens, as representações de mundo por eles produzidas e divulgadas. Entendemos ser importante colocarmos em cena uma discussão sobre o uso eloquente dessas imagens e alegorias que se mostram ancoradas em elementos da arte retórica.

Apropriando-se de recursos textuais e imagéticos no discurso literário, os livros que circulavam nas escolas primárias situadas no estado de São Paulo, no final do século XIX e início do XX, utilizavam-se das potencialidades dessa arte em gerar efeitos persuasivos.

Convencer o interlocutor, tanto por meio do discurso escrito como da linguagem visual, constitui-se no âmago da retórica. Haurida pelas categorias identidade/diferença, ela estaria na consideração desse par, uma vez que se trata do reconhecimento da diferença e da aceitação do outro, condição essa primordial para qualquer tratativa de negociação, isto é, de diminuição das distâncias entre os sujeitos.

Nesse embate, a questão das figuras e dos procedimentos argumentativos é tratada ao redor de critérios como os de familiaridade, de comunhão e de pertença, e não como aquilo que se constitui num desvio, num estranhamento (MEYER, 2007).

O núcleo duro da investigação baseou-se na leitura e análise de manuais escolares utilizados para o ensino da leitura nos primeiros anos da escolarização, caracterizando-se como textos, como discursos e como documentos. Produziam identidades, sensibilidades e significações, categorias primordiais para a compreensão das culturas escolares vigentes no passado e, numa esfera mais ampla, para a história da instituição escolar.

Entendemos que o livro escolar é um artefato cultural produtor de representações, de valores e de modelos educacionais e, nessa configuração, constitutivo de subjetividades, de

identidades e alteridades, distanciando-se de um mero reprodutor da *ideologia dominante*. Como objetos culturais, os livros escolares constituem-se em repositórios que dão visibilidade ao modelo de cidadão que se desejava formar, em determinados tempos e em diferentes espaços.

Pierre Nora aponta que os livros se caracterizam como *lugares da memória*, a partir de onde se enunciam teorias e concepções de mundo vigentes em diferentes contextos. Enfatiza que os *lugares da memória*, ao lado de sua materialidade, onde a memória social se monumentaliza, se visualiza e se dá a ver, podendo ser apreendida pelos sentidos, possuem os **lugares simbólicos**, onde essa memória coletiva ou essa identidade se expressa e se revela em espaços imaginários, sendo captada pelas subjetividades e pelas sensibilidades.

A escrita do livro está inserida num universo composto por mecanismos culturais de representações, de práticas e de apropriações. Assim, não é somente o livro que se constitui num produto cultural, mas a prática da leitura permite, também, ao leitor, produzir cultura. A leitura é, portanto, prática criadora tão importante quanto a escritura do livro. Trata-se de uma complexa trama que se insere na construção do conhecimento. As leituras escolares são entendidas, no sentido sugerido por Chartier (1999), como *práticas culturais*.

Para melhor compreender esse processo histórico de interlocução entre o livro e as práticas de leitura, desencadeadas pela cultura escolar, torna-se importante contextualizar os móveis que emularam e legitimaram as propostas escolares para uma iniciante República que, então, desejava consolidar-se.

O período estudado refere-se às décadas de 1900- 1950 quando, historicamente, o Brasil empenhava-se em se distanciar das imagens geradas pelas descrições de viajantes, nas quais o país era visto como uma terra nativa, regida pela desordem e com uma trajetória caracterizada como um desvio do projeto civilizatório. Imagens que, produzidas fora de si, codificadas *em tristes trópicos*, deveriam ser metamorfoseadas por imagens do maravilhoso que o Brasil carregava dentro de si.

Era recorrente, então, a percepção de que o Brasil não se constituía numa nação em sua plenitude, a se considerar a ausência de sentimentos em relação à nacionalidade, à ideia de povo, aos laços de comunidade e de solidariedade, bem como de outros elementos vistos como necessários a uma verdadeira formação nacional.

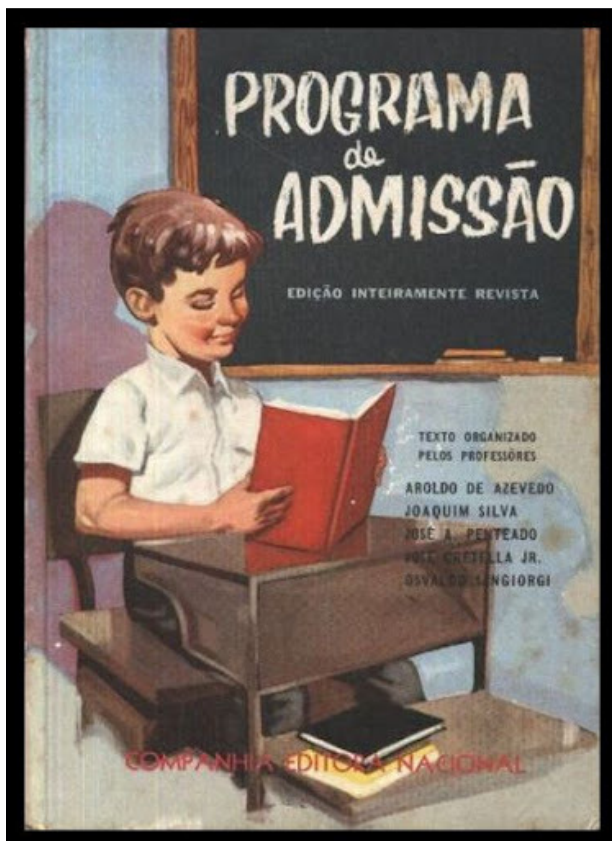
Urgia, portanto, uma proposta de imprimir no país um novo formato e de suscitar outra cultura capaz de produzir novas representações que, coladas às imagens de modernização, seriam capazes de consubstanciar um projeto de identidade nacional entre uma população caracterizada pela diversidade.

Nesse cenário, evidencia-se o peso da convicção iluminista de que o progresso republicano estava ligado à prática da leitura e da escrita. Acreditava-se que era preciso engendrar um homem novo, alfabetizado, com direito ao voto, e capaz de transformar a sociedade em seus aspectos políticos e educacionais.

Nessa república, imaginada, inventada, a escola assumia a incumbência de plasmar o caráter nacional, despertar o patriotismo, criar hábitos de trabalho e de higiene, bem como desenvolver laços de solidariedade demarcadores de uma nacionalidade em construção. Entretanto, a produção dessa nova identidade nacional implicava a reescrita da educação escolar, dando-lhe um caráter emblemático, capaz de uma reinvenção das tradições. Ler e escrever constituíam-se na materialidade dessa representação e na inserção do Brasil numa sociedade da escrita, tornando-se um rito de passagem para o processo civilizatório.

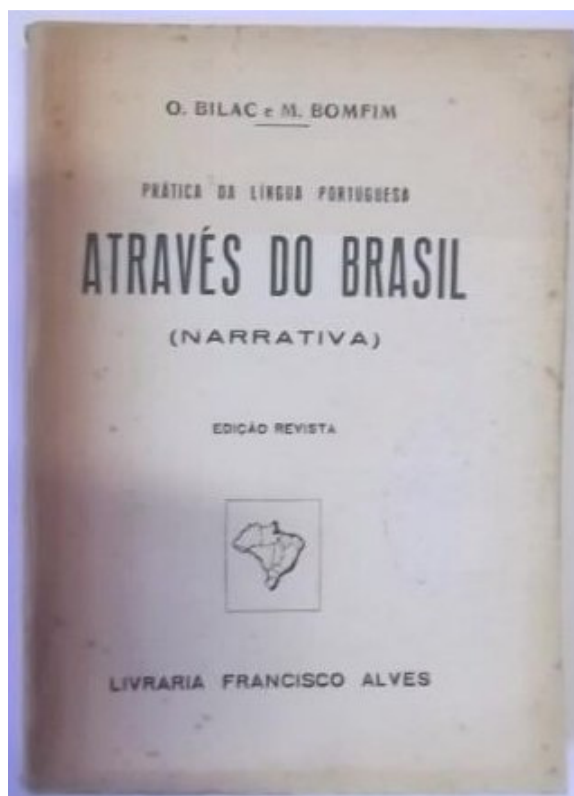
O livro e a leitura constituíram-se, então, em signos indiciários dessa nova cultura escolar, com seus elementos estruturantes, como educação cívica e o patriotismo, ancorando a consecução dos objetivos de constituição nacional.

Na busca dessa utopia, o Estado ampliou suas finalidades para a educação denominada, então, de primária, mitificando o poder da educação, nela depositando a convicção de ser um agente de consolidação do novo regime e, dessa forma, produzir a regeneração da Nação.



<http://www.sebodomessias.com.br/sebo/%28S%2855vzudurfsp2i2iucdyco0eb%29%29/detalheproduto.aspx?idItem=658186>

A convicção de que o livro de leitura suscitaria o nacionalismo por meio do civismo, tão bem enfatizado por Olavo Bilac & Manoel Bonfim, imprimiu a esse objeto cultural um novo estatuto. O livro foi, então, sacralizado e, de forma recorrente, reinventado em seus efeitos míticos e mágicos.



Fonte: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-429285016-atraves-do-brasil-narrativa-por-olavo-bilac-m-bomfim- JM?redirectedFromParent=MLB236264716> – Acesso em 23/08/2012

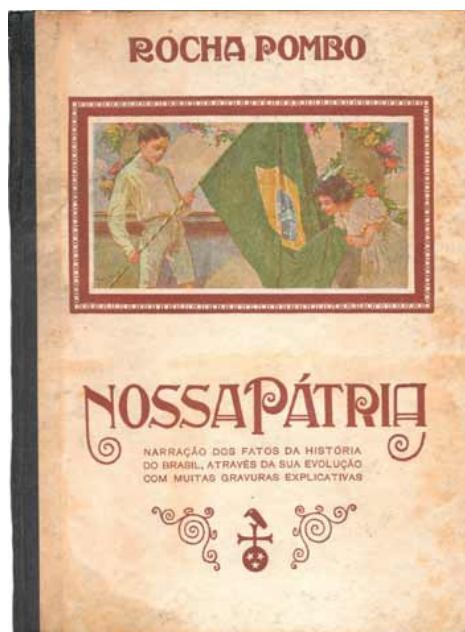
Constatamos que, na metade do século XX, os cadernos escolares ainda reproduziam essa retórica escolar em formato de poesia.

*Viva o livro
Viva o bom livro
Que nos traz luz
Viva o bom livro
Que o bem conduz
Traz alegria
Traz o saber*

(Cópia de Caderno Escolar. Grupo Rural da Fazenda Santa Amélia, Ribeirão Preto-SP. 1945).

Denota-se que o civismo, como um dos componentes do sentimento patriótico, possuía uma íntima relação com os símbolos da Pátria, como o Hino Nacional e a Bandeira Brasileira.

Imagens de crianças carregando e beijando a Bandeira Brasileira estavam presentes nas páginas e em capas de livros escolares. O manual escrito pelo historiador José Francisco da Rocha Pombo, em 1917, e que foi reeditado, segundo a literatura sobre o autor, por mais de oitenta anos, com 452.000 exemplares impressos, traz em sua capa duas crianças, sendo que o menino segura a bandeira enquanto a menina a beija, delicadamente.



Fonte: <http://ivanmauricio.blog.terra.com.br/category/ilustracoes/page/2/> Acesso em 22/08/2012

Contudo, para que os livros adquirissem um valor intrínseco e uma centralidade na cultura escolar, tornava-se necessário seu espelhamento numa literatura nacionalista e ufanista que, inspirada no nacionalismo europeu, circulava no Brasil.

Literatos, historiadores e educadores mobilizaram-se para dotar de sentidos uma linguagem que expressasse e veiculasse, por meio de imagens pictóricas e verbais, valores fundamentais do patriotismo, da brasilidade e da nacionalidade, materializando-as em forma de poesias, de músicas, de textos, de gravuras e de desenhos geradores de uma comunidade imaginada.

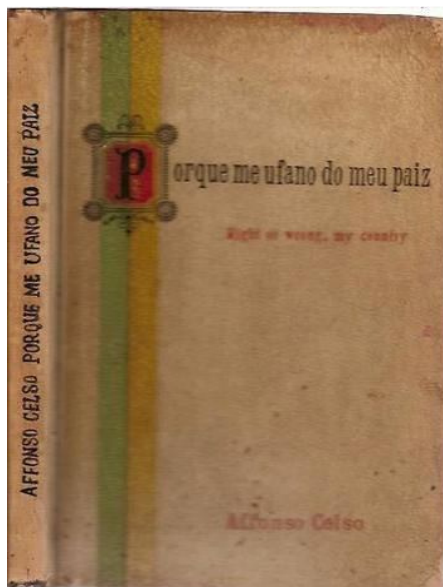
A Literatura escolar e a formação de uma identidade nacional

Tendo a educação escolar como o epicentro desse novo paradigma identitário, desde 1886 obras nacionais e europeias começaram a circular no Brasil, sintonizadas com essa nova

cultura. José Veríssimo, na obra **A Educação Nacional** (1890), escrita logo após a promulgação da República, esquadrinha uma proposta de reforma educacional para o novo regime, denunciando a *pobreza do nosso sentimento nacional*. Postulava a vigência de uma educação cívica que instaurasse o sentimento nacional e a educação do caráter. Via, na educação, na literatura e na leitura, importantes dispositivos para sedimentar o caráter da nacionalidade e, assim, regenerar a nação.

Um repertório de obras, como **Contos Infantis**, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, de 1886; **A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis**, de Sílvio Romero(1890); **Por que me ufano de meu país**, de Affonso Celso (1891); **América**, de Coelho Neto (1897); **Contos Pátrios**, de Olavo Bilac e Coelho Neto (1904); **A Pátria Brasileira** (1909); **Através do Brasil**, escrito por Olavo Bilac e Manuel Bonfim (1910), e dois romances europeus, o **Cuore**, de Edmond de Amicis, traduzido em 1891, e **Le tour de la France par deux garçons**, de G. Bruno (1877), circulavam pelo país atraindo milhares de leitores.

Observa-se que, a partir de seus próprios títulos, os livros escolares emulavam nas crianças sensibilidades e sentimentos de pertença.



Fonte: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-430163083-porque-me-ufano-do-meu-paiz-affonso-celso-1905> - Acesso em: 23/08/2012

Logo após a instauração da República, Sílvio Romero produziu o livro **A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis**(1890), cuja intenção era suscitar sentimentos patrióticos. A proposta era a de iluminar os sujeitos históricos emprestando-lhes qualidades extra- humanas. Em suas páginas, *o herói* emerge como o construtor e/ou salvador

da pátria. As emblemáticas biografias transcendem os valores desencadeados nos processos de construção e de consolidação territoriais, bem como nos processos de independência colonial

Os manuais escolares repercutiam tais concepções em pequenos trechos, poesias e hinos. Cuidadosamente selecionados pelos autores e editores, memorizavam os feitos históricos de diferentes atores. Tiradentes, Rui Barbosa e José de Anchieta, entre outros, possuíam lugares consagrados nas leituras heroicas escolares. No avesso da glorificação dos vultos nacionais os livros de leitura anatematizam os *traidores* da Pátria, que *delataram planos secretos* e que se uniram aos inimigos, renegando a *sua mãe gentil*.

Dessa forma, os manuais escolares decantavam tais grandezas e as suas belezas naturais, emergindo para o leitor uma terra rica, edênica, abençoada e dadivosa. Dizia Affonso Celso: *nosso país é belíssimo; possui riquezas incalculáveis; goza de perpétua primavera, sem jamais conhecer temperaturas extremas; não sofre calamidades que costumam afligir a humanidade* (1891, p.12 e ss).

Transcendiam nos manuais que a natureza brasileira tratava-se de uma obra divina, esculpida pela mão do criador, imprimindo sentidos de religiosidade, de brasilidade e de nacionalidade:

*Brasil é um país muito grande e rico.
Tem muitas belezas naturais.
As suas matas são imensas e os seus rios caudalosos.
Suas praias são lindas
e suas montanhas majestosas.
Possui muitas riquezas minerais.
Orgulho-me de - ser brasileiro (SÃO JOÃO, 1956, p.1).*

Denota-se uma linguagem de exaltação à grandeza e à exuberância das paisagens geográficas imaginárias e com as dádivas minerais. A edenização da terra tão bem representada nessa gramática patriótica e pedagógica se estendia para os sentimentos emocionais.

A felicidade da pertença a esse maravilhoso mundo novo é reproduzida, de forma recorrente, nos livros de leitura: *Nossa Pátria, graças a Deus, é uma das mais belas e felizes terras do mundo* (Fleury, p57)

Os manuais didáticos exibiam, quer pela linguagem escrita e/ou pela linguagem imagética, um Brasil dentro de si, mas que se projetava fora de si, mostrando-se, dando-se a

ver, a se conhecer, a exibir-se , por meio das letras, suscitando sensibilidades, identidades e alteridades.

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!

Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta!

A natureza, aqui, perpetuamente em festa,

Criança! Não verás país nenhum como este:

Imita na grandeza a terra em que nasceste! (BILAC, Olavo, 1938. 43ª ed)

Na gênese dessas alegorias que evocavam, simultaneamente, as singularidades, as homogeneidades e as diversidades da nova nação, subjaziam os elementos conceituais e emocionais preparados para a construção dos ícones nacionalistas, legitimadores da recente nação diante das potências internacionais.

No poema **Oração à Bandeira**, Bilac constrói uma íntima relação entre os emblemas nacionais e o sagrado. Os sentimentos cívicos se mostram imanentes e transcendentais do religioso. Subjaz, ainda, a ideia de sobreposição da Pátria sobre os indivíduos:

De repente, a música tocou os primeiros compassos do hino nacional. Um vento brando, vindo do mar, agitou a bandeira brasileira, que estava no centro de um pelotão. A bandeira desdobrou-se, palpitou no ar espalmada, com um meneio triunfal. Parecia que o símbolo da Pátria abençoava os filhos que iam partir, para defendê-la. E, então, ali, a idéia sagrada da Pátria se apresentou nítida e bela, diante da alma de Anselmo. E ele, compreendendo enfim que sua vida valia menos do que a honra de sua nação, pediu a Deus, com os olhos cheios de lágrimas, que o fizesse um dia morrer gloriosamente, abraçado às dobras daquela formosa bandeira, toda verde e dourada, verde como os campos, dourada como as madrugadas de sua terra. (BILAC, Olavo; NETO, Coelho, 1930, p.95).

Emblemáticos de uma produção literária apologética, tais livros são considerados objetos culturais fundantes do processo de formação da nacionalidade brasileira. Constituídos em várias edições, tornaram-se leituras obrigatórias, marcando gerações de brasileiros, caracterizando-se numa modalidade de literatura escolar quase obrigatória no mercado editorial brasileiro.

Embora fossem voláteis as fronteiras entre os livros didáticos e os não didáticos, o projeto educativo republicano encontrou, no texto infantil e na educação escolar, lugares especiais para a formação de uma identidade nacionalista instituída num país fragmentado pelas diversidades regionais e pelos descompassos no tocante ao nível de escolaridade .

Leituras imagéticas

Na construção de um imaginário que evocava o passado heróico haurido pelos mitos de origem, os manuais escolares se apropriaram de linguagens imagéticas que, integradas às linguagens textuais, elaboravam um repertório visual dirigido aos pequenos leitores. Denotava e conotava-se, a produção de duas sintaxes como formas de ensino e de aprendizado, oriundas de elementos emblemáticos da cultura nacional, produtoras de sentidos e de representações.

As linguagens textuais eram, então, potencializadas pelas imagens visuais, configuradas em desenhos, em figuras históricas e fotografias que iluminavam os conteúdos ensinados. Entendidas como documentos, as imagens são reconhecidas como documentos monumentos, no sentido apontado por LE GOFF (2003), consideradas como um projeto arquitetônico que mantém vivo um acontecimento do passado na memória coletiva.

Assim, ao tratar da descoberta da terra, do momento epifânico que simbolizava os momentos míticos e fundantes da brasilidade, os autores de manuais escolares recorriam às telas monumentais, como a de Oscar Pereira da Silva, produzida em 1922, denominada **O Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500**, assim como a tela de Victor Meirelles, **A Primeira Missa no Brasil**, produzida em 1860, que remetia os pequenos leitores para os momentos inaugurais da nação brasileira.



Fonte: <http://www.rafaelnemitz.com/2010/04/ha-510-anos-pedro-alvares-cabral.html> - Acesso em: 23/08/2012 Desembarque de Cabral em Porto Seguro, pintura de Oscar Pereira da Silva

Tendo como inspiração a histórica Carta de Pero Vaz de Caminha, a mítica encenação imagética do *achamento* da Terra de Vera Cruz, perenizando o momento instaurador da brasilidade, a tela expõe, nos moldes da tradição portuguesa celebrativa, o primeiro encontro, na Terra de Santa Cruz. Tal representação cristalizou-se nos manuais escolares como consensual, pacífico, denotando, evidenciando, contudo, um sentido de estranhamento quanto às diferenças culturais entre os habitantes da terra e os colonizadores portugueses.



Fonte: <http://catolicosconservadores.wordpress.com/2012/04/30/relato-historico-da-primeira-missa-no-brasil/> - Acesso em 23/08/2012 - Pintura de Victor Meirelles (1861)

Nesse jogo de sensibilidades e de alteridades a tela de Victor Meirelles registra e pereniza a memória cristã presente desde o ato fundador da nação. A celebração da Primeira Missa e a centralidade da Cruz estabeleciam univocidade da cristandade.

A presença dos índios Tupiniquins é destacada, indiciando a obra da catequese desde as origens da nação, haurindo os mitos de fundação, perenizando as alegorias.

Emergem, nessa tela, as representações de uma terra rica, edênica, abençoada e dadivosa, registradas pelo escrivão da armada e ratificadas por Affonso Celso: *nosso país é belíssimo; possui riquezas incalculáveis; goza de perpétua primavera, sem jamais conhecer temperaturas extremas; não sofre calamidades que costumam afligir a humanidade.* (1891, p.12 e ss).

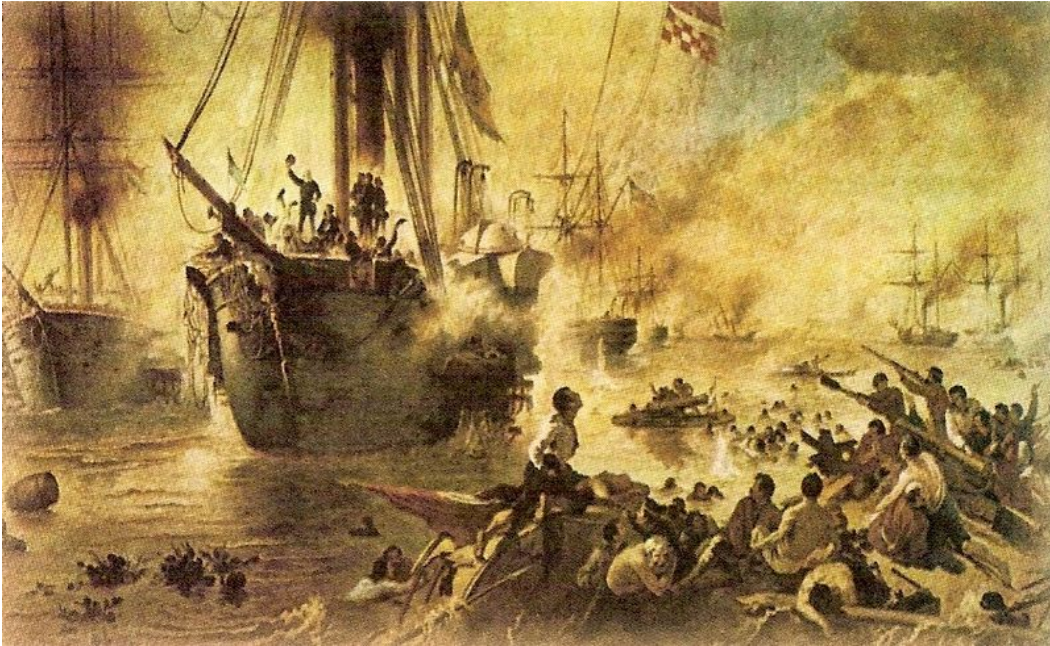
Assim, produção imagética que remete à indenização da terra é reproduzida, de forma recorrente, nos livros de leitura. As paisagens naturais brasileiras, instituintes de um imaginário de terra prometida, foram recorrentes nos livros de leitura escolares.

Imagens heroicas também foram materializadas e representadas nas telas de Victor Meirelles. Os lugares da memória se codificavam e se corporizavam nas monumentais batalhas, como a **Batalha dos Guararapes** (1875-1879) e a **Batalha Naval do Riachuelo**



(1882/1883).

Fonte: <http://www.pinturasemtela.com.br/victor-meirelles-pintor-e-professor/> - Acesso em: 23/08/2012 - **Batalha dos Guararapes, óleo sobre tela, 494,5 x 923 cm, Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes**



Fonte: <http://peregrinacultural.wordpress.com/2009/06/11/11-de-junho-batalha-naval-de-riachuelo/> - Acesso em: 23/08/2012 - *Batalha do Riachuelo*, 1872 - Victor Meirelles (SC, 1832- RJ, 1903) Óleo sobre tela – Monumental: 400 cm x 800 cm - Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro

Nessa linhagem de telas emblemáticas, celebrativas de um passado perpassado pela univocidade cultural e por lutas gloriosas, gestadas pela têmpera do patriotismo, a **Batalha do Avaí** (1877), de Pedro Américo, iluminava as linguagens textuais dirigidas aos pequenos leitores.

Esse acervo pictórico foi reiteradamente estampado nos manuais escolares, e estão na memória de muitos brasileiros que foram leitores dessa literatura.



Fonte: <http://www.brasilcultura.com.br/artes-plasticas/galeria-de-arte-brasileira-do-seculo-xix/> - Acesso em: 23/08/2012 - “Batalha do Avaí”, de Pedro Américo (medindo 66 m², data:1872/1877)

Para além da mera ilustração, as telas produziam sentidos memorativos de um tempo histórico em que batalhas asseguraram a posse do território e apontavam o Brasil como potência militar no contexto sul- americano.

Ratificando tais concepções e dando maior visibilidade aos conceitos exarados, alguns manuais traziam em suas capas e em suas páginas imagens de crianças vestidas como soldados, tocando tambor, conotando e espelhando os compromissos, os engajamentos, suscitando o orgulho dos jovens escolares perante as guerras do passado e um despertar para os desafios futuros reservados ao país. Imagens sinalizavam que, desde a infância, os estudantes eram mobilizados para o ideal de *ser um soldado* e um *defensor da Pátria*. (Cartilha Analytica, de Arnaldo Barreto). Evidencia-se tanto em Victor Meirelles como em Pedro Américo, inspirados na tradição da pintura nacionalista europeia; apropriaram-se da retórica triunfalista, patriótica, em que os bens simbólicos da pátria foram paradigmaticamente exaltados perante os inimigos internos e externos.

A Construção da Paulistanidade

Em escolas paulistas, os livros de leitura que circulavam no início do século XX traziam as mesmas linguagens emocionais e conceituais de âmbito nacional, envolvidas na construção de emblemas e ícones necessários à formação identitária nacionalista. Contudo, portavam especificidades e peculiaridades que legitimavam o Estado diante da recente nação, por meio símbolos, signos e sinais identitários. São Paulo possuía, então, projetos políticos e culturais objetivando um lugar e uma projeção no cenário nacional.

O desenvolvimento econômico de São Paulo, desde os finais do século XIX e, preponderantemente, na primeira metade do século seguinte, permitiu que os cafeicultores paulistas se tornassem, a um só tempo, a elite econômica e política do país. Notava-se, entretanto, um descompasso entre seu estatuto político e o poderio econômico do Estado. Ao mesmo tempo, evidenciava seu acanhado poder de influir na escrita e na simbologia da história nacional. Esse vácuo instaurou, entre os intelectuais, a vontade política de se criar uma nova cultura que ressignificasse a história e o prestígio dos paulistas.

Entendia-se, então, que os valores defendidos pela Capitania de São Paulo desde o século XVIII, como a autonomia e a independência diante dos representantes do poder metropolitano, assim como sua atuação na implementação do regime republicano, não poderiam ficar obliterados. Era preciso dar visibilidade ao papel ativo dos paulistas que

protagonizaram uma nova tradição de concepção geográfica para o Brasil, a partir do estado de São Paulo, por meio dos desbravamentos territoriais.

Não se questionava mais o isolamento do paulista em relação aos lugares do poder, centralizados no Rio de Janeiro, mas se procedia a uma inversão e, a partir dessa concepção, foi entendido que a história dos paulistas, que haviam conquistado o território sem maior conexão com o projeto português, deveria ser reescrita. Não poderia ser obliterado que foram os paulistas os incansáveis divulgadores dos princípios republicanos, articuladores e heróis “*revolucionários*” que marcaram o Primeiro Reinado e as Regências, destacando-se nos conflitos do extremo sul do País e, especialmente, na Guerra do Paraguai. (Oliveira, p.132).

Nesse cenário, a criação do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em 1894, trouxe um grande impacto na invenção da paulistanidade. Configurava-se numa bibliografia produtora de imagens e representações do passado paulista, instituinte de uma memória que se mostrava imbricada no grande desenho político projetado para inserir São Paulo como protagonista da narrativa da história nacional. Tratava-se de colocar em cena os registros de que os paulistas se constituíram em desbravadores do território e, com isso, precursores das ideias de liberdade.

Com esse móvel, o Instituto Geográfico e Histórico de São Paulo produziu e divulgou, desde sua fundação, exaltações das paisagens naturais regionais, estudos históricos locais baseados no rastreamento de fontes e descrições de fatos, biografias e relatos em que o epicentro da vida nacional se deslocava para a esfera regional. A nomeação de Affonso Escrangolle de Taunay como diretor do Museu Paulista, em 1917, imprimiu um selo de credibilidade na historiografia paulista, por meio das pesquisas e publicações patrocinadas pelo Museu.

A celebração do passado histórico paulista pressupunha, entretanto, lugares referenciais, ou lugares de memória, e, nesse caso, os manuais escolares se constituíram no epicentro de uma retórica em que o passado paulista legitimava o presente e o futuro. Nessa invenção de um passado épico, em que mitos e realidade se imbricavam para a constituição de uma trama heroica, é importante destacar a interlocução entre as imagens e as palavras que se mesclavam na constituição de um discurso fundador da paulistanidade. Na busca da reinvenção das tradições por meio das linguagens textuais e imagéticas, os manuais de leitura, em sintonia com o tempo recorriam aos trabalhos historiográficos e pictóricos desenvolvidos pelo Instituto Geográfico e Histórico.

Cabe ressaltar, nessa trajetória, o lugar da pintura histórica imprimindo cores, figurantes e itinerários referentes à saga pioneira dos paulistas como desbravadores e colonizadores da terra.

Buscando legitimidade, a escrita dos manuais recorria às telas de Benedito Calixto como alegorias da tradição histórica de São Paulo.

Nascido no litoral paulista, o pintor dedicou-se aos estudos sobre seu Estado, investigando mapas e arquivos que lhe deram subsídios para a produção escrita e iconográfica da história paulista. Duas telas são emblemáticas para a construção simbólica da presença paulista na constituição da nacionalidade. São elas: **Fundação de São Vicente**, que é apresentada como marco fundador do Brasil colonizado, e seu quadro histórico mais conhecido, finalizado em 1900: **Fundação da Villa de Santos – 1545**.

Fundação da cidade de São Vicente



Como teria sido a fundação de São Vicente por Martim Afonso de Souza, em 1532, é o tema deste óleo sobre tela, que Benedito Calixto pintou sob encomenda da Prefeitura de São Vicente, em 1900, usando como referência documentos da época. A tela (de 65x100 cm) ficou exposta no Salão Nobre da Prefeitura de São Vicente : <http://www.novomilenio.inf.br/santos/calixt31.htm>

Emerge os momentos fundantes da nova terra, sob o olhar das caravelas portuguesas e a participação nativa. Símbolos de uma terra pacificada em sua formação étnica e em busca da formação do nacional. A tela memoriza e pereniza o mito fundador inaugural

FUNDAÇÃO DA VILLA DE SANTOS



http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2d/Funda%C3%A7%C3%A3o_de_Santos.jpg

A segunda tela, estampada em vários livros didáticos que circulavam no estado de São Paulo, apresenta Brás Cubas, o conhecido fundador da cidade, como um nobre e um poderoso administrador. A presença religiosa que se manifesta desde o descobrimento é ressaltada pelos religiosos franciscanos e pelas Igrejas. A nobreza tem seu lugar, nesse mito de origem, representando a camada dominante instituída na terra desde sua descoberta. Estabelece, no plano simbólico, uma projeção da diversidade brasileira em suas múltiplas dimensões.

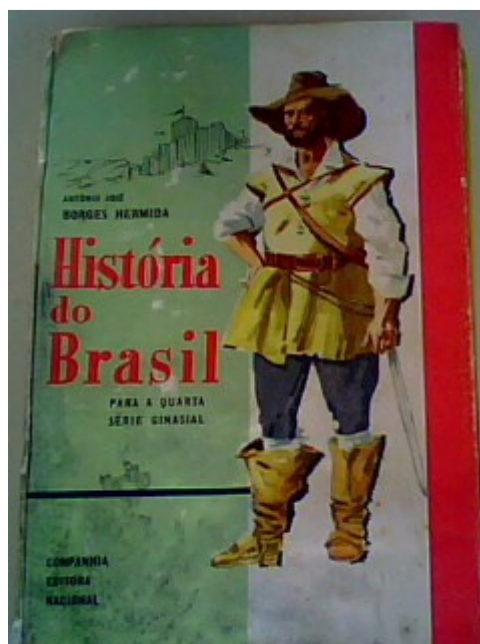
Uma arquitetura fictícia emoldura o local, conotando uma visão futurista de modernidade. Os símbolos políticos e jurídicos, com suas marcas de nascença, estão representados pelas edificações imaginárias da Casa do Conselho, pelos primeiros governadores das capitanias de São Vicente e Santo Amaro, pelos *homens bons na vereança*. Juízes junto ao pelourinho, o escrivão e o tabelião, os primeiros povoadores de Santos, destacando-se os fidalgos, entre eles João Ramalho. (ALVES, 2004)

Benedito Calixto estabelece, no plano simbólico, uma projeção das dualidades e multiculturalidades presentes desde o momento fundador.

Tais telas, reproduzidas em quase todos os livros escolares, evidenciam uma preocupação memorável com a tradição histórica paulista e a inclusão de seus povoadores na construção da história nacional. Caleb (2003) destaca *que, mais do que um ideal republicano, Calixto tem uma maneira paulista de ver o Brasil.*

O Bandeirantismo

No processo de imprimir a presença secular da paulistanidade na formação do nacional, as duas linguagens presentes nos manuais escolares se imbricavam, oferecendo aos escolares os sentidos históricos dos processos de desbravamento de uma nação que desconhecia sua interioridade e suas próprias riquezas. Os textos para leitura e as telas neles estampadas hauriam a saga do bandeirante, na qual a imagem gloriosa do paulista foi construída, difundida, decantada e glamourizada. Constituíram-se em lugares da memória da saga paulistana



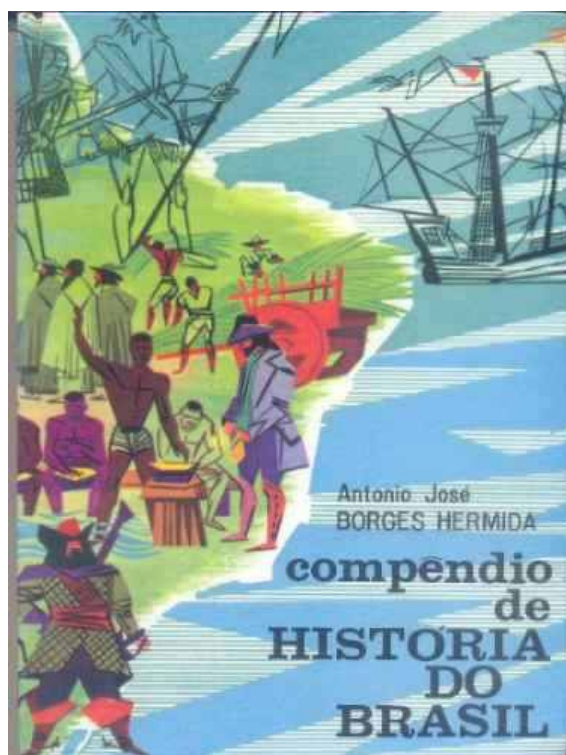
<http://www.estantevirtual.com.br/edsonrpo/Antonio-Jose-Borges-Hermida-Historia-do-Brasil-4-Serie-Ginasial-61103857>

Affonso Escrangolle de Taunay, em sua obra clássica que se transformou em referência para autores de manuais escolares, assim descreve o perfil idealizado dos bandeirantes: *obstinados, sem desanimar ante inúmeras catástrofes, percorrem o interior do Brasil, durante um século inteiro, descortinam regiões enormes, realizam excursões difíceis ainda hoje, com todos os recursos da civilização, fazem ver a face dos brancos onde ela jamais aparecera e nunca mais apareceu. Atravessam o continente, chegam aos Andes, ao norte do Paraguai, às cordilheiras do Peru, quebrando extraordinárias resistências, reduzindo os indígenas à escravidão, expulsando os espanhóis do território português, sustentando longas e sanguinolentas campanhas, descobrindo o ouro e os diamantes. Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e o oeste de S. Paulo foram explorados, sem intervenção do governo, graças à audaz iniciativa deles.* (p. 55)

Affonso Escregnolle de Taunay publicou, em 1926, a obra *História Geral das Bandeiras Paulistas*, onde instituiu dois elementos essenciais para a saga bandeirante, isto é, o cenário geográfico constituído pelo sertão: terras, águas, rios auríferos, e, por outro lado, o decantado *caráter e/ou a índole* nata do bandeirante.

Foi com essa teimosia e tenacidade inquebrantável que o paulista conseguiu através dos sertões tornar grande e unida esta Pátria que tanto extremecemos. (TAUNAY, p. 49).
Fernão Dias viveu sete anos no sertão e é o descobridor das minas de Sabará, em Minas. Fernão Dias e os seus companheiros foram os descobridores das Minas Gerais. (SANTOS, 1936, p.58)

Os livros escolares retomavam as imagens deixadas por historiadores irrigando o mito do bandeirantismo. Os atores são descritos com os atributos decantados na historiografia, adjetivados como desbravadores do país, responsáveis pela dilatação das fronteiras do território nacional. Imprimiu-lhes, ainda, uma aura de nobreza de caráter, imprimindo-lhes qualidades como: francos, honestos e sinceros (Oliveira, 144.). Relatos edificantes percorriam suas páginas, heroificando-os: *Fernão Dias Paes Leme foi um dos mais ousados bandeirantes paulistas que, navegando em rios mal conhecidos, por atalhos no sertão bruto, partiam para o sertão desconhecido, a fim de descobrir novas terras, pedras preciosas e, infelizmente, escravizar índios.* (SANTOS, 1936 p.59).



Textos do historiador José Francisco Rocha Pombo, reproduzidos em milhares de livros escolares desde os anos de 1922 e reimpressos até 1960, em 88 edições, iluminam a temática bandeirantista, realimentando os mitos: *os bandeirantes emprehenderam essas viagens arriscadas porque gostavam de aventuras, porque esperavam descobrir thesouros, prender os indios, e porque queriam colonisar o novo paiz* (POMBO, 1922, p. 33-34).

Couberam, entretanto, ao artista Benedito Calixto, a materialização e a cristalização da figura majestosa do bandeirante. O quadro **O mestre de campo Domingos Jorge Velho e seu lugar-tenente Antônio Fernandes de Abreu** constituiu-se na imagem clássica perenizada pelos livros didáticos para ensinar e discutir os feitos heroicos produzidos pelos bandeirantes.



<http://peregrinacultural.wordpress.com/2008/11/06/metamorfose-poema-de-cassiano-ricardo-para-criancas/> - *Domingos Jorge Velho, o bandeirante* (DETALHE) - Benedito Calixto (Brasil 1853 — 1927)

Com aparência majestosa e viril, a representação imagética dos sertanistas é traduzida com homens de pele clara, brancos e com traços tipicamente europeus. A arma de fogo era um arcabuz. A cor da pele, também, remete às elites paulistas, que no início do século passado quiseram associar-se à imagem dos desbravadores. São desenhados com chapéu, a baeta (manta), a calça, a camisa e as botas, que se constituíam num vestuário urbano, geralmente utilizado em festas religiosas - jamais durante expedições no meio da mata. Um herói! É esse modelo que transcende da pose altiva, do olhar penetrante, das armas e da roupa impecável do bandeirante Domingos Jorge Velho, retratado por Calixto.

Essa imagem ficou consagrada nos manuais, a despeito da historiografia apontar que os desbravadores, em sua maioria, não eram brancos, e sim mamelucos, fruto da mestiçagem entre portugueses e índios, e que usavam tanto o arcabuz, sua arma de fogo, quanto o arco e a flecha, que aprenderam a manusear com os indígenas, que falavam mais o tupi do que português, como a maioria dos paulistas. O índio, que não aparece ao lado do bandeirante, além de mostrar os caminhos, era o responsável pela alimentação, reforçando a ideia de que essa parceria nem sempre foi mencionada e dimensionada nos livros didáticos.

Na construção desse imaginário a representação do paulista foi associada à figura mitológica do herói masculino decalcado do bandeirante: força, destemor, coragem, comando, determinação, aventura, penetração e olhar firme diante da saga da aventura. Calixto hauriu, com seus trabalhos, de modo perdurável, o seu principal protagonista, que é o Bandeirante Paulista. Essa percepção *mítica* da história marcou a produção pictórica do artista, empenhado na representação do herói e na edenização de uma paisagem regional.

A natureza e a geografia como cenários do bandeirantismo

O Rio das Monções que era usado apenas para nomear o Tietê, adquiriu materialidade na tela **Partida da Monção** (1897), de Almeida Júnior. O autor imprimiu cores à exuberância da natureza, ratificando seu lugar na grandiosidade do bandeirantismo, evocando o papel que as monções tiveram na saga bandeirante, que partiam de Porto Feliz, no rio Tietê, chegando ao rio Paraná e, a partir daí, atravessando outros rios, chegavam a Cuiabá, no Mato Grosso.

Partida das Monções



Figura 2 – A *partida da Monção* de José Ferraz de Almeida Júnior (1850-1899). Óleo sobre tela, 640 x 390cm. Acervo do Museu Paulista da USP. Fotografia de José Rosael.

A tela de Almeida Junior oferece ao leitor a imagem mitificada da partida dos monçoeiros sendo abençoados pela presença religiosa. Denota-se, numa linguagem pictórica, a inserção dos paulistas na história nacional.

O cenário, percorrido e vivenciado pelos desbravadores, também foi decantado nas páginas dos manuais escolares. A mitificação do rio Tietê, por exemplo, coadunava com o mito bandeirante.

O rio era descrito por Taunay como um acidente geográfico que testava a bravura dos homens que arriscavam a vida para adentrar no sertão, à procura de riquezas. O rio era assim descrito: *a cada passo barram-no longas corredeiras, obstruem-no grandes saltos intransponíveis às embarcações, como os de Itu, Avanhandava e Itapura. Assim, ao Sertão e aos mistérios do centro sul-americano — defendeu o Tietê com toda a energia das águas a cada passo escachoantes. Foi o adversário digno de ser vencido por aqueles que o dominaram.* (História das Bandeiras Paulistas 1981: 109). Ressalta o desbravamento, o domínio da natureza pelos paulistas.

A construção do mito bandeirante teve longa duração, mobilizando por décadas sentimentos cívicos e patrióticos, enaltecendo a índole e a história dos paulistas, identificada ao bandeirantismo.

O Brado do Ipiranga como o lugar da Liberdade

Outro tema recorrente nos manuais escolares, acoplado à linhagem historiográfica de produção e de representação da história brasileira, especialmente da formação da nacionalidade, foi dedicado ao ato teatral da Independência do Brasil. Nesse processo, em que a interação entre imagem e palavra se apresenta na constituição de um discurso fundador da paulistanidade, cabe ressaltar o lugar que a pintura histórica recebeu, nessa trajetória.

Ao lado das efemérides comemorativas e de textos escolares, uma grande repercussão para a perenização do fato ocorreu com a tela de Pedro Américo, **O Brado do Ipiranga, ou A Proclamação da Independência do Brasil**, produzida em 1888. Na tela, representações e alegorias irmanavam-se às aspirações cívicas e nacionalistas. A imagem constituiu-se numa das grandes intérpretes daquele momento histórico.

A tela tornou-se a representação do caráter regional paulista.



O Grito do Ipiranga - Pedro Américo (1888)

<http://www.culturabrasil.org/independencia2004.htm>

No quadro em que se memoriza a grande celebração heroica brasileira transcendendo a imagem pictórica da libertação, emerge a visão histórica fundamental em que o paulista e a província de São Paulo são exibidos como protagonistas do principal do movimento republicano, e o epicentro da pintura de caráter celebrativo. O condutor do carro de boi é representado como um indivíduo ambientado à paisagem local e de forma distinta dos portugueses que acompanhavam D. Pedro I. A tela tornou-se uma figura representativa da pintura de caráter regional paulista.

O espaço simbólico do Ipiranga constitui-se como o lugar em que se instalou uma pátria independente, como o *marco* da independência, constituindo-se num signo envolto numa aura de predestinação. Sinalizava os sentidos desejados para São Paulo, no contexto da Federação. Constituiu-se, portanto como um lugar da memória.

A tela de Pedro Américo figurava, de forma recorrente, nos Manuais de Leitura que circulavam nas escolas paulistas. Produzia entre os pequenos leitores uma releitura histórica, do caráter inovador do paulista à consolidação de um ideal libertário para o Brasil. Com essa tradição, a historiografia paulista produziu obras de referência em que emergia a representação de um estado progressista e com raízes históricas consolidadas.

Os livros escolares que circularam em São Paulo, imbuídos dos preceitos nacionalistas, propiciaram uma cultura escolar em que os valores cívicos e patrióticos perpassavam por toda a prática educativa. Apropriando-se de elementos textuais e visuais,

desenvolveram práticas de leitura em que o uso retórico ofereceu aos leitores códigos de conduta, significações identitárias e civilizatórias.

Os manuais propiciaram uma unidade cultural escolar ligada à língua, contribuindo para o projeto nacionalista de abrigar regiões que eram diferentes e até discordantes entre si pelas etnias, pelas crenças religiosas, pelos costumes e pela língua. Constituíram-se, portanto, em documentos /monumentos de um momento histórico da educação escolar brasileira.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia M. O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o bandeirante. **Tese de doutoramento**, Departamento de História, Universidade de São Paulo, 1986.

BARRETO, Arnaldo. **Cartilha Analítica**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923. 22ª ed.

BASTOS, Maria H. C. Amada pátria idolatrada: um estudo da obra Porque me ufano do meu país, de Affonso Celso. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 245-260. 2002.

Biblioteca Mário Covas <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

BILAC, Olavo & BOMFIM, Manoel., **Através do Brasil** (uma narrativa), Livro de leitura para o Curso Médio das Escolas Primárias. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927. 14ª ed.

_____. **Livro de Leitura, para o Curso Complementar das Escolas Primárias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. 56ª Ed.

BILAC, Olavo & COELHO NETTO. *Contos Pátrios (Para as Crianças)*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956. 43ª ed.

CALEB, Faria Alves, **Benedito Calixto e a construção do imaginário republicano**. Bauru: Edusc, 2003, 344 p.

CARVALHO, Felisberto de. Primeiro livro de leitura. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939, 125^a ed.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** Entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COLI, Jorge. A Pintura e o olhar sobre si. Victor Meirelles e a invenção de uma História Visual no século XIX. in FREITAS, Marcos C. **Historiografia Brasileira em Perspectiva: Contexto**, Campinas-SP, 1998

FERNANDES, José R. O. É de pequenino que se torce o pepino! Os livros de leitura na formação da infância brasileira nas primeiras décadas da República (1900-1921). In **Artigos & Ensaios Cadernos ASLEGIS** | 37/maio/agosto 2009. Acesso: www.aslegis.org.br/aslegis/.../cadernos/Cadernos37273

Imagem do Bandeirante A fundação de Santos na ótica de Benedito Calixto, in: www.novomilenio.inf.br/santos/h0300z1.htm 35

FLEURY, Roberto Sêneca. 1943. **Série Pátria Brasileira-Leitura I**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 2^a ed.

GALHARDO, Thomas. **Cartilha da Infância**. São Paulo: Paulo de Azevedo, 1971 e 1987, 221a ed. e 228a ed.

_____. **Segundo livro de leitura: para a infância**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925, 45^a ed.

HANSEN, Patricia S. América. Uma utopia republicana para crianças brasileiras **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 504-521, jul./dez. 2009.

HERMIDA, Antonio José de Borges. **História do Brasil**. 24 ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1954.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 4ª ed., São Paulo: Global, 1986.

KOPKE, João. **Quarto Livro de Leituras, para uso das Escolas Primárias e Secundárias**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-541.

LEITE, Cassiano R. *Marcha para Oeste*: São Paulo: Editora José Olympio, 1940.

MEYER, Michel. *A Retórica*. São Paulo: Ática, 2007, p. 17.

Seculum - REVISTA DE HISTÓRIA [19]; João Pessoa, jul./ dez. 2008. 127.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1979.

OLIVEIRA, Emerson D. G. de Instituições, arte e o mito bandeirante: uma contribuição de Benedito Calixto. In **SECULUM - REVISTA DE HISTÓRIA** [19]; João Pessoa, jul./ dez. 2008. 127.

OLIVEIRA, Lúcia L. Pedro Américo e Benedito Calixto: A construção do imaginário republicano paulista. *Resenha Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 38, jul./dez. 2006, p. 120.127.

OURO PRETO Affonso Celso de Porque me ufano do meu País. Digitalização de edição em papel: Laemert & C. Livreiros Editores, 1908.

Acesso: www.ebooksbrasil.org

PACHECO NETO, Manuel. O bandeirante como tema da educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006. **Tese de Doutorado**. UNIMEP. Piracicaba, SP, 2007.

POMBO, Rocha. Primeiras Lições de História do Brasil: perguntas e respostas. São Paulo: Livraria Paulo de Azevedo, 1922. Acesso: www.biblio.com.br/conteudo/.../rochapombo.htm

RIBEIRO, João. História do Brasil. 13 ed. São Paulo: Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1935.

ROMERO, Sílvio A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis: Rio de Janeiro Francisco Alves, 1890.

SANTOS, Maximo de M. O Pequeno Escolar - 4º Livro de Leitura. 9ªed: Companhia Editora Nacional – São Paulo. 1936.

TAUNAY, Affonso d' Escragnolle. História Geral das Bandeiras Paulistas. São Paulo: Ideal, 1936.

_____. História das Bandeiras Paulistas. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

A OFICINA DE PAIS E FILHOS: UM PROGRAMA EDUCACIONAL E INTERDISCIPLINAR NO ÂMBITO DO PODER JURÍDICO

Janaina CORREA *

Tais Del Monte BUZATO **

RESUMO

A quebra das relações familiares proveniente do divórcio e da dissolução da união estável traz, de alguma maneira, sofrimentos emocionais para os filhos envolvidos, sejam eles crianças ou adolescentes. O Judiciário brasileiro vem buscando meios alternativos de solução dos conflitos e tem se engajado para oferecer os mesmos aos jurisdicionados que acionam os mecanismos judiciais para a solução de suas contendas. Dessa forma, a Oficina de Pais e Filhos desponta como um instrumento para pacificar as relações e para auxiliar os pais a resguardarem seus filhos dos possíveis efeitos prejudiciais de uma forma destrutiva com a qual lidam com seus conflitos, minimizando traumas advindos das mudanças das relações da família.

Palavras- chave: *Oficina de Pais e Filhos; Direito de Família; Separação Conjugal; Varas de Família; Psicologia Judiciária.*

THE PARENTS AND SONS WORKSHOP: AN EDUCATIONAL AND INTERDISCIPLINARY PROGRAM IN THE SCOPE OF THE JUDICIARY

ABSTRACT

The breakdown of family relationships from divorce and dissolution of stable union brings in some way, emotional suffering for the children involved, be they children or adolescents. The Brazilian Judiciary has sought alternative means of conflict resolution and has been engaged to provide the same to the jurisdictional court that trigger mechanisms for the resolution of their disputes. Thus, the Parents and Sons Workshop emerges as a tool to pacify relations and to help parents protecting their children from possible harmful effects of a destructive way in which they deal with their conflicts, minimizing trauma arising from the changing relations of family.

* Aluna do curso de Direito do Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto (SP). E-mail: jcorrea8@yahoo.com

** Mestre em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP - Docente do Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto (SP) e orientadora do trabalho. E-mail: thais.delmonte@gmail.com

Keywords: Parents and Sons Workshop; Family Law; Marital Separation; Family Courts; Judicial Psychology.

Introdução

Com a ocorrência do divórcio ou da dissolução da união estável, a quebra das relações familiares proveniente desses eventos traz, de alguma maneira, sofrimentos emocionais para os filhos envolvidos, sejam eles crianças ou adolescentes. Entretanto, são os conflitos de duração prolongada que acabam por agravar mais ainda esse momento delicado do sistema familiar. A forma como os pais lidam com o período pós-separação (em relação à negociação do término da vida conjugal e na administração dos conflitos) influencia sobremaneira na maneira como os filhos vivenciam esse momento.

Os conflitos são parte da vida humana, mas costumam ser entendidos como indesejáveis ou como demonstração de fraqueza. A elaboração desses conflitos significa buscar não somente a superação dos mesmos, mas, sim, procurar entendê-los e transformá-los em oportunidades para melhorar a qualidade dos relacionamentos pessoais e sociais.

O Judiciário brasileiro vem buscando meios alternativos de solução dos conflitos e tem se engajado para oferecer os mesmos aos jurisdicionados que acionam os mecanismos judiciais para a solução de suas contendas. Exemplo disso é a Resolução 125/10, do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.

Esse movimento do Judiciário vem de encontro à promoção de uma cultura de paz, que se iniciou nos anos 60, época em que se sobressaíram lutas em favor dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais. A cultura da paz relaciona-se com a prevenção e a resolução não violenta dos conflitos, além de também estar ligada à educação, de maneira a incentivar e fomentar uma mudança da cultura do litígio.

Dessa forma, tendo em vista esse contexto, e a partir da experiência com casais que são parte em processos judiciais de divórcios e dissoluções de união estável, a Oficina de Pais e Filhos desponta como um instrumento para pacificar as relações e para auxiliar os pais a resguardarem seus filhos dos possíveis efeitos prejudiciais de uma forma destrutiva com a qual lidam com seus conflitos, minimizando traumas advindos das mudanças das relações da família.

A Oficina objetiva ser um programa educacional interdisciplinar para casais que estejam atravessando uma fase de quebra da relação e que possuam filhos menores, pois os pais que conseguem manejar de forma positiva a separação conjugal asseguram aos filhos um meio mais acolhedor e propiciam o fortalecimento e amadurecimento das relações familiares.

A realização do presente trabalho visa apresentar a proposta e o trabalho da Oficina de Pais e Filhos, entendida como um programa educacional e preventivo, na medida em que oferece um espaço para reorganização familiar e reflexão dos pais sobre seus comportamentos e atitudes em relação aos filhos e ao ex-cônjuge.

O interesse neste assunto foi despertado pela atuação desta autora no campo interdisciplinar da Psicologia e do Direito, atuando como Psicóloga do Poder Judiciário, na medida em que o trabalho nas Varas de Família ajudou a perceber a necessidade de intervenções de outra natureza (ou seja, não avaliativas e não judiciais) que promovam mudanças em prol da saúde mental dos envolvidos, especialmente dos filhos.

Por outro lado, como aluna do curso de Direito, percebeu-se que a área carece de outras modalidades de intervenção que propiciem a mudança do paradigma do litígio para outras formas de enfrentamento dos conflitos, embasadas na cultura de paz. Isso é de extrema importância para o Judiciário, já que lhe faltam instrumentos para lidar com o campo afetivo e psíquico dos afetos e desejos e com a esfera psicossocial (papéis e funções) dos vínculos dissolvidos.

A metodologia empregada consistiu na revisão bibliográfica da área afeta ao assunto, ou seja, o direito de família.

O Direito de Família: Definição e Objeto de Estudo

O direito de família pode ser considerado aquele que, dentre os outros ramos do direito, está mais próximo da vida humana, pois regula direitos e deveres da pessoa enquanto pertencente a um organismo familiar, protegendo-a desde seu nascimento e assegurando o respeito à sua dignidade. Disciplina direitos personalíssimos, ou seja, aqueles que são irrenunciáveis e intransmissíveis por herança.

A Constituição Federal, em seu artigo 226, refere que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Já o Código Civil de 2002 reserva o Livro IV da Parte Especial ao direito de família. Na sistematização do mesmo, evidenciam-se os conceitos como os do casamento, da filiação, do poder familiar, da curatela, da tutela, da união estável e dos alimentos.

O termo família pode ser entendido como a abrangência de “todas as pessoas ligadas por vínculo de sangue e que procedem, portanto, de um tronco ancestral comum, bem como unidas pela afinidade e pela adoção” (GONÇALVES, 2011, p. 17).

Entretanto, as mudanças ocorridas em nível mundial promoveram um alargamento do termo família, identificando-a muito mais pelo comprometimento mútuo de seus integrantes, decorrente do laço de afetividade. Para tal mudança de paradigma concorreram:

- O distanciamento entre Estado e Igreja (laicização), na medida em que essa separação tirou do casamento a ideia de algo sagrado e eterno;
- O movimento feminista, que emancipou mulheres em todo o mundo e trouxe a elas a responsabilidade e a autonomia sobre suas próprias vidas;
- O avanço dos direitos humanos, que colocou o indivíduo como sujeito de direito e a dignidade da pessoa humana como valor supremo.

Nesta orientação, a família socioafetiva (em que os vínculos afetivos que embasam sua formação são de extrema importância) vem sendo cada vez mais priorizada pela doutrina e jurisprudência brasileiras.

A própria Constituição de 1988, em seu artigo 226, consagrou o princípio da pluralidade familiar, uma vez que reconheceu a família matrimonial - que tem origem no casamento - e as entidades familiares (união estável e família monoparental, aquela formada por qualquer um dos pais e seus descendentes). Além disso, o artigo 227, § 6º, do mencionado dispositivo, transformou a ideia de filiação, já que extinguiu a distinção que existia entre filiação legítima, ilegítima e adotiva. O Código Civil de 2002 também regulamentou o instituto da União Estável, em seu Título III.

Todavia, as situações que não encontram previsão na lei chegam ao Judiciário e o juiz, muitas vezes, busca maneiras de enlevar na esfera jurídica aquilo que o legislador não previu. A exemplo disso, cita-se decisão do Supremo Tribunal Federal, no ano de 2011, que reconheceu a união estável homoafetiva.

Retomando o estudo do direito de família, o mesmo é então decorrente do fato de uma pessoa pertencer a determinada família, seja na condição de cônjuge, genitor, genitora, filho, etc. Desta forma, este ramo constitui:

O ramo do direito civil que disciplina as relações entre pessoas unidas pelo matrimônio, pela união estável ou pelo parentesco, bem como os institutos complementares da tutela e da curatela, visto que, embora tais institutos de caráter protetivo ou assistencial não advenham de relações familiares, têm, em razão de sua finalidade, nítida conexão com aquele (GONÇALVES, 2011, p. 19).

O direito de família atua, então, regulando relações pessoais, patrimoniais e assistenciais entre cônjuges, companheiros ou parentes, estes últimos em linha reta ou colateral, observados os limites em graus.

As Ações de Direito de Família

Nas varas de família tramitam, em regra, ações que versam sobre os conceitos típicos do Direito de Família: casamento, filiação, poder familiar, curatela, tutela, união estável e alimentos. São ações como as de: guarda, regulamentação de visitas, relativas à paternidade, declaratórias de existência e dissolução de união estável, nulidade de casamento, de divórcio litigioso, tutela, alteração de regime de bens do casamento, divórcio consensual (com a possibilidade de ser realizado extrajudicialmente), inventário e partilha de bens, execução de alimentos e alienação parental.

O casamento estabelece concomitantemente a sociedade conjugal e o vínculo matrimonial, mas há uma distinção entre essas duas expressões. A sociedade conjugal pode ser entendida como a estrutura constituída pelo regime de bens e o dever de fidelidade, ou seja, pelo conjunto de direitos e obrigações que compõem a vida em comum dos cônjuges. Já o vínculo matrimonial é o próprio *status* de casados, a própria essência de ser casado, que cria o estado civil e impede que a pessoa contraia novo matrimônio.

A dissolução da sociedade conjugal se dá pelas causas elencadas no art. 1.571 do Código Civil: morte de um dos cônjuges (aplicação também da presunção de morte quanto ao ausente nos casos em que a lei autoriza a abertura de sucessão definitiva), nulidade ou anulação do casamento, separação judicial e divórcio. Porém, o vínculo matrimonial somente pode ser dissolvido pela morte (real ou presumida) e pelo divórcio.

Sendo assim, a separação judicial, embora findasse a sociedade conjugal, mantinha o vínculo matrimonial, impedindo que os cônjuges se casassem novamente.

Com o advento da Emenda Constitucional nº. 66, de 14 de julho de 2010 (emenda esta que ficou conhecida como a “PEC do Divórcio”), houve a alteração da redação do artigo 226, § 6º da Constituição Federal, sendo que foram retirados os requisitos temporal e o da prévia separação para o divórcio.

Dessa forma, essa emenda criou o chamado divórcio imediato, não havendo mais prazo mínimo para o pedido de fim do vínculo matrimonial.

A inovação trazida pela Emenda Constitucional 66/10 dividiu opiniões, especialmente no que tange à extinção do instituto da separação judicial e extrajudicial.

Diante dessa discussão, o doutrinador Carlos Roberto Gonçalves assevera:

A realidade é que a Constituição Federal eliminou de seu bojo a única referência que fazia à separação judicial. Não se limitou a suprimir os prazos, senão também o requisito obrigatório ou voluntário da prévia separação judicial ao divórcio por conversão. Ante tal constatação, é de perguntar: qual seria o objetivo de manter em vigor o instituto da separação judicial, se ela não pode mais ser convertida em divórcio? E mais: para que serve a separação judicial com imputação de culpa ao cônjuge (adultério, por exemplo) se este pode, em contrapartida, ajuizar, tornando prejudicada aquela demanda, ação de divórcio, que só pode ser negada pelo Judiciário se o requerente não for casado, uma vez que não subsiste mais nenhum requisito objetivo ou subjetivo para a sua concessão, a não ser o mencionado estado civil? (GONÇALVES, 2011, p. 207).

De acordo com o Código Civil, as ações de separação litigiosa admitem a discussão da culpa pelo término da relação conjugal para extração de certas consequências jurídicas a favor do cônjuge que não lhe deu causa, tais quais:

- o artigo 1.704 coloca que o cônjuge culpado perde o direito a alimentos, exceto se estiver inapto ao trabalho ou se necessitar e não houver nenhum outro parente capaz de pensioná-lo, situação em que os alimentos serão os indispensáveis à subsistência;
 - o artigo 1.578 diz que o cônjuge culpado perde o direito de continuar utilizando o sobrenome do outro, exceto se a alteração acarretar prejuízo manifesto para sua identificação, ou evidente distinção entre seu nome e o dos filhos da união dissolvida, ou, ainda, dano grave reconhecido na decisão judicial;
 - o artigo 1.830 dispõe que o cônjuge separado de fato há mais de dois anos será excluído da sucessão de seu consorte, se culpado pela separação;
 - o artigo 1.572 refere que será culpado pela separação o cônjuge que pratique algum ato que cause grave violação dos deveres do casamento e torne insuportável a vida em comum;
 - o artigo 1.573 discrimina as hipóteses que caracterizam a impossibilidade da comunhão de vida, tais quais adultério, tentativa de morte, sevícia ou injúria grave, abandono voluntário do lar conjugal durante um ano ininterrupto, condenação por crime de infâmia e conduta desonrosa.

Contudo, Carlos Roberto Gonçalves (2011) entende que a Emenda 66/10 afastou qualquer possibilidade de que seja discutida a culpa pelo término do casamento, pois coloca que a novidade constitucional impede tal discussão, já que a ação de divórcio não a admite e a separação de direito não mais existe. Refere que a culpa poderá ser discutida em ação indenizatória de um cônjuge contra o outro, vez que a culpa é matéria da responsabilidade civil. Acrescenta que poderá ser discutida também nas hipóteses de anulabilidade do casamento por vícios da manifestação da vontade que são aplicados ao casamento e, nesses casos, a culpa acarretará na perda de todas as vantagens havidas do cônjuge inocente e na obrigação de cumprir as promessas que o cônjuge culpado fez ao outro no contrato nupcial.

Todavia, em face das novas disposições legais, Yussef Cahali (2011) e Fernando da Fonseca Gajardoni (2015) entendem que, embora o instituto da separação tenha perdido muito de seu sentido, no processo da mesma há ainda a vantagem de poderem ser discutidas as causas da separação, as quais permitem a extração de certas consequências jurídicas (como as elencadas acima) a favor do cônjuge considerado inocente, ou seja, aquele que não tenha dado causa à separação.

Por economia processual, alguns juízes têm consentido a discussão sobre a culpa nas ações de divórcio direto, não para a decretação do divórcio, mas para alguns efeitos jurídicos, tais quais a perda do direito a alimentos ou da conservação do sobrenome do ex-cônjuge.

A discussão sobre os efeitos da Emenda Constitucional 66/10 continua, já que alguns doutrinadores entendem e defendem a conservação da legislação infraconstitucional, além de casais anteriormente separados conservarem ainda esta condição. Certamente haverá a consolidação da jurisprudência a este respeito em um futuro próximo.

Cultura de Paz e Meios Alternativos de Solução de Conflitos

As Nações Unidas anunciaram o ano de 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz. Este foi o marco inicial de uma mobilização mundial e de alianças globais de movimentos existentes para conjuntamente transformar os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. A ONU também proclamou a década de 2001-2010 como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo, com o intuito de reforçar o movimento global constituído e elegendo a UNESCO como agência responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações.

A cultura de paz:

Está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (UNESCO, 2010, p. 11)

A cultura de paz é um processo de longo prazo e constante que tem que ser aprendido, desenvolvido e colocado em prática no cotidiano familiar, seja em nível regional ou nacional. O Primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, convocado pela UNESCO e realizado em El Salvador (em 1994) resultou na elaboração de um documento que partiu da premissa em que somente é possível implementar direitos humanos em um contexto em que se consolida a paz. Este documento traz algumas conclusões gerais, tais quais:

- o objetivo de uma cultura de paz é certificar que os conflitos intrínsecos aos relacionamentos humanos sejam resolvidos de forma não violenta, com base nos valores de paz, tais quais justiça, liberdade, equidade, solidariedade, tolerância e respeito pela dignidade humana;
- a indivisibilidade entre paz e direitos humanos, pois um princípio norteador da paz é que os direitos humanos devem ser respeitados e garantidos;
- a implementação de uma cultura de paz requer a cooperação entre indivíduos e organizações que atuem em busca e em prol da paz, devendo ser um esforço conjunto;
- a cultura de paz demanda aprendizado e uso de novas técnicas para o gerenciamento e resolução pacífica de conflitos, ou seja, os indivíduos devem aprender como compreender os conflitos sem a necessidade de recorrer à violência ou dominação, respeitando-se mutuamente e mantendo diálogo permanente.

Os conflitos são inerentes aos relacionamentos humanos e naturais aos mesmos, sendo necessários e potencialmente positivos para promover mudanças sociais. Sem conflitos, não haveria possibilidade de melhora e de avanços que resultam em evolução, renovação e inovação, pois não haveria confrontação de interesses, de valores e de normas.

Todavia, esta não é a percepção tradicional de conflito, que dentro de uma visão de mundo que preconiza o autoritarismo, o patriarcalismo e as hierarquias rígidas, o considera como algo negativo, que deve ser evitado e ocultado, que denota relacionamentos disfuncionais e perturba a estabilidade da convivência. Em um mundo democrático, dinâmico e plural os conflitos são indícios de abertura, disposição para aprendizagem de novas experiências e para aceitar a incerteza e as mudanças inerentes às relações entre os seres humanos.

Sendo assim, baseados em uma cultura de paz, os conflitos não devem ser evitados, eliminados ou negligenciados, mas deve haver uma mudança no modo como são regulados e resolvidos. Daí a importância de serem gerenciados de maneira construtiva e não violenta.

Seguindo a tendência mundial sobre a disseminação da cultura de paz, acrescido à ineficiência da tutela jurisdicional prestada pelo Estado - no que diz respeito ao modo adversarial e contencioso adotado nos processos judiciais e à real efetividade na pacificação das partes trazida pela sentença judicial- os meios alternativos de solução de conflitos vêm sendo cada vez mais utilizados para a solução de conflitos.

No Brasil, são considerados como meios alternativos de solução de conflitos a conciliação, a arbitragem e a mediação.

De acordo com Tartuce (2008), a conciliação pode ser entendida como uma técnica de autocomposição em que:

[...] um profissional imparcial intervém para, mediante atividades de escuta e investigação, auxiliar os contendores a celebrar um acordo, se necessário expondo vantagens e desvantagens em suas posições e propondo saídas alternativas para a controvérsia sem, todavia, forçar a realização do pacto. O objetivo de sua atuação é alcançar um acordo que, ainda que não plenamente satisfatório, evite complicações futuras com dispêndio de tempo e dinheiro. (TARTUCE, 2008, p. 162)

Já a arbitragem consiste em um método em que as partes escolhem um terceiro (árbitro) para decidir sobre o conflito. O árbitro não possui poderes estatais (não é um agente público), mas as decisões proferidas por ele têm força vinculativa. Em nosso ordenamento jurídico, a sentença arbitral possui a eficácia de título executivo judicial. A arbitragem é regulada pela Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996, tendo sido alterada pelas Leis 13.105, de 2015 (que modificou o Código de Processo Civil e passará a vigorar após um ano da data de sua publicação, ou seja, em março de 2016), e 13.129, de 26 de maio de 2015.

Por sua vez, a mediação é uma técnica através da qual o mediador (uma terceira pessoa treinada, capacitada e neutra) auxilia as partes em conflito no conhecimento das possíveis

origens do mesmo, de modo a facilitar o diálogo, para que elas construam de maneira consensual as propostas de soluções para seus litígios.

Importante avanço para o sistema jurídico brasileiro foi a edição da Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015, que dispõe sobre a mediação (que entrou em vigor em dezembro de 2015). Além disso, o texto do Novo Código de Processo Civil dá um destaque especial à conciliação e à mediação, prevendo e disciplinando sua aplicação em várias oportunidades.

O Judiciário brasileiro vem buscando meios alternativos de solução dos conflitos e tem se engajado para oferecer os mesmos aos jurisdicionados que acionam os mecanismos judiciais para a solução de suas contendas. Exemplo disso é a Resolução 125/10, do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.

O Emprego da Mediação como Meio Alternativo de Solução dos Conflitos nas Ações de Direito de Família

Segundo Tartuce (2008), a mediação pode ser entendida como uma atividade que visa facilitar a comunicação entre as partes para possibilitar que as mesmas possam protagonizar uma solução consensual de seus litígios, que, auxiliadas, melhor visualizam os enredos da situação controvertida. Pode ser considerada como técnica ligada à justiça consensual.

As técnicas para se obter tal resultado são variadas, tendo por principal objeto a provocação da reflexão dos indivíduos através de perguntas relevantes sobre a demanda litigiosa e outros elementos importantes para a solução da questão.

A mediação procura alcançar objetivos importantes, como restabelecer a comunicação entre as partes, restaurando o diálogo e propiciando o alcance da pacificação perdurável.

Busca, ainda, a preservação do relacionamento entre as partes, já que, dada a interdependência nas relações sociais, torna-se importante a manutenção das boas relações entre elas, mesmo depois de solucionada a controvérsia. Preservam-se as relações e evitam-se novos litígios.

A mediação também fomenta a inclusão social, já que a participação da comunidade na administração da justiça é benéfica, por possibilitar maior celeridade e adesão da justiça à realidade social, proporcionando maior credibilidade para as instituições judiciárias e para sua eficiência.

Finalmente, a mediação busca a pacificação social, pois, “pacificar com justiça é o objetivo de todo método idôneo de composição de controvérsias” (TARTUCE, 2008, p. 228). A real justiça somente se alcança quando os casos se solucionam mediante o consenso que elucide

não só uma parte do problema em discussão, mas, também, todos os assuntos que envolvam o relacionamento entre as pessoas interessadas. Através do emprego da mediação como meio de solução de conflitos, o Estado estará mais próximo da obtenção da pacificação social e da harmonia entre os relacionamentos interpessoais.

As demandas que chegam ao Judiciário pelas varas da família, em geral, apresentam aspectos emocionais ligados a conflitos nas relações familiares. As partes recorrem ao Judiciário na expectativa de terem resolvido seus conflitos, conflitos esses que, de alguma maneira, não conseguiram resolver por estarem vivenciando suas próprias dores e sofrimentos pelo término da relação conjugal.

Em relação a esses conflitos nas varas das famílias, é importante destacar o grau de satisfação dos envolvidos ao se adotar a mediação em relação à conciliação, pois, ao se submeterem as partes a um acordo demasiadamente estimulado pelo conciliador, muitas vezes acabam abrindo mão de certos pontos de seu interesse, o que pode tornar o acordo não satisfatório, por conta das perdas recíprocas verificadas.

Nos conflitos familiares, que apresentam grande carga emocional, a desavença pode ser apenas deslocada, reaparecendo mais tarde em uma nova forma. Sendo assim, embora a conciliação encerre oficialmente a causa, acaba por fazer despontarem outras necessidades provenientes do mesmo conflito, ainda que sob distintos enfoques. De maneira diferente, a mediação favorece uma abordagem mais profunda das questões que fomentam de alguma forma o litígio, e funciona como um acompanhamento das partes, para que elas possam conduzir seus conflitos e desenvolver uma decisão rápida, razoável, eficaz e gratificante em relação à contenda vivenciada.

Cabe esclarecer que a mediação não é um substituto da via judicial, mas, sim, uma ferramenta adicional que atua no sentido de qualificar as decisões judiciais, tornando-as realmente efetivas. Por meio da mediação, será possível compor uma solução capaz de colocar fim ao litígio de maneira sustentável.

Todavia, há casos em que as partes não se mostram suficientemente prontas e amadurecidas para definirem pessoalmente seus conflitos, não por se encontrarem em situações emocionais muito precárias, sem recursos internos para favorecerem mudanças. Nesses casos, pode haver limitações à adoção das técnicas consensuais de resolução de conflitos, sendo que, caso as mesmas se mostrem infrutíferas, é imperioso que o magistrado imponha sua decisão de modo incontestável.

Por outro lado, quando existe a possibilidade para a adoção dos métodos consensuais de resolução de conflitos, os mesmos são extremamente úteis e desejáveis.

Dessa forma, a mediação, o trabalho da Oficina de Pais e Filhos, que será apresentado neste texto, bem como outros métodos que incentivem a reflexão, a mudança do paradigma adversarial e a busca de solução para o conflito, construída pelas próprias partes, são de extrema importância para o Judiciário, já que lhe faltam instrumentos para lidar com o campo afetivo e psíquico dos afetos e desejos e com a esfera psicossocial (papéis e funções) dos vínculos dissolvidos.

Aspectos Psicológicos das Situações de Litígios Conjugais em Ações de Direito de Família

As contendas que chegam às Varas das Famílias se dão, geralmente, por meio de processos judiciais que envolvem divórcio, dissolução de união estável, guarda e/ou arranjo sobre visitas de filhos. As partes do processo judicial buscam provar que estão aptas a exercer as funções parentais, à custa de questionamentos e críticas em relação às habilidades e aos comportamentos do outro genitor, quando nos cuidados e educação dos filhos; há tentativa de desqualificar o ex-parceiro. Em muitos casos, questionam-se até mesmo a sanidade mental e os valores morais do outro genitor.

Em geral, o conteúdo apresentado nos processos judiciais direcionados aos juízos de família é de cunho emocional, ligado a conflitos nas relações familiares. Muitos ex-casais recorrem ao judiciário na expectativa de terem resolvido seus conflitos, conflitos esses que, de alguma forma, não conseguiram resolver por estarem profundamente enredados em suas próprias dores e dificuldades.

A separação judicial é um momento na vida familiar em que, com frequência, estão presentes conflitos e sentimentos como raiva, traição, desilusão e frustração com o casamento e com o seu término. O divórcio legal muitas vezes não implica o divórcio emocional dos ex-cônjuges, que continuam com dificuldades para lidar com o sofrimento causado pela perda do outro e pelo término da relação.

As desavenças no relacionamento muitas vezes não acabam com a separação dos cônjuges, e os conflitos entre eles podem perdurar por anos, trazendo importantes reflexos para as relações parentais. A forma como os pais lidam com questões relativas à separação pode influenciar a experiência que os filhos tiveram desse evento em suas vidas.

Em meio à separação, quando há filhos, os mesmos podem ser envolvidos no conflito, e uma das dificuldades vividas pelos ex-cônjuges é não poder desligar-se totalmente do outro devido à parentalidade comum. Nas situações em que o fim do casamento é sentido como

fracasso, uma intensa carga emocional acaba sendo depositada sobre os filhos, os quais podem assumir o lugar de responsáveis por seus próprios pais e irmãos ou ocupar o lugar de companheiro, para amenizar a ausência do cônjuge que partiu.

Os filhos podem, ainda, ser envolvidos pelo litígio entre os pais, passando a desempenhar papéis de aliados de um deles, de espiões da vida do outro ou tornado-se um meio de expressão do desprezo ou da rejeição sentida entre os genitores.

Dessa forma, na ocorrência de uma separação conjugal, deve-se tentar buscar a distinção entre os aspectos que dizem respeito ao casal e aqueles que dizem respeito à relação entre pais e filhos. Em outras palavras, deve-se distinguir entre a conjugalidade e a parentalidade, respectivamente.

Todavia, conjugalidade e parentalidade por vezes se misturam e se confundem diante da vivência de conflitos referentes ao divórcio, problemática essa que se mostra uma das mais complexas. Diante dos sentimentos de fracasso e frustração pelo casamento desfeito, questões emocionais não elaboradas são frequentemente reatualizadas, emergindo nesse contexto.

Sousa (2009), em uma revisão da literatura sobre estudos voltados para a temática da separação e guarda de filhos, aponta que estes:

[...] abordam, descrevem ou nomeiam o fenômeno da aliança entre o menor de idade e o genitor guardião sob diferentes vieses ou enfoques. Todavia, verifica-se que há uma afirmação consensual entre os autores relacionados, ou seja, tais alianças se desenvolvem com mais facilidade em situações de separação litigiosa. Situações essas, que podem resultar ações que duram anos no judiciário, contribuindo, assim, para a manutenção das alianças, ao mesmo tempo em que se fragiliza a relação da criança com o responsável que não detém a guarda. (SOUSA, 2009, p. 29)

As referidas alianças também podem surgir e ser reforçadas pelo fato de, com o novo arranjo familiar após o término do casamento, o filho, na maioria dos casos, passa a ter uma única figura parental em casa, ficando o genitor não guardião afastado da convivência e do cotidiano familiar.

Nesse sentido, o psiquiatra norte-americano Richard Gardner definiu, na década de 80, a Síndrome de Alienação Parental (**SAP**) como um distúrbio infantil que acometeria crianças e adolescentes envolvidos em situações de disputa de guarda entre os genitores. Para Gardner, a síndrome se desenvolve quando um genitor (nomeado como alienador) de forma sistemática e consciente influencia a criança para denegrir e rejeitar o outro genitor, somada com a colaboração da própria criança. Essa colaboração é assinalada pelo psiquiatra como fundamental para que se configure a síndrome.

Em meio a críticas e polêmicas, Sousa (2009) faz um levantamento sobre autores que questionaram a teoria de Gardner. Há argumentos que o psiquiatra norte-americano afirma a existência da SAP, mas não apresenta em seus estudos dados obtidos por meio de pesquisas científicas que embasam o conceito por ele criado. Além disso, esses autores referem que Gardner “amparou-se em analogias com certas doenças (mas não com transtornos psiquiátricos) e argumentações supostamente lógicas para comprovar que sua teoria aborda uma síndrome de fato” (SOUSA, 2009, p. 100).

Conforme dito anteriormente, diversos estudos e pesquisas sobre o tema da separação conjugal, guarda de filhos e terapia de casal e família já identificaram que, nesses contextos, por vezes se estabelece uma aliança, ou seja, uma relação intensa entre um dos pais e o filho, ao mesmo tempo em que esse filho pode rejeitar repetida e exacerbadamente o outro genitor. Todavia, esses estudos não defendem a existência de uma síndrome.

Entender as questões e conflitos relacionais que podem emergir em um contexto de litígio como uma síndrome pressupõe uma visão determinista e limitada com relação aos comportamentos de todos os envolvidos, que “têm ignorada sua singularidade, sua capacidade de desenvolver suportes em meio a situações de conflito e sofrimento” (SOUSA, 2009, p. 89).

Segundo Torraca e Sousa (2011):

[...] o rótulo de síndrome ou enfermidade mental, em realidade, pode ser uma forma de aprisionar os indivíduos em um diagnóstico, quando os seus comportamentos passam a ser vistos exclusivamente como resultado de uma patologia. Entende-se que a diversidade e a complexidade dos comportamentos humanos não podem ser contidas inteiramente na descrição de um transtorno ou doença [...] (TORRACA E SOUZA, 2011, p. 271).

Com sua teoria, Gardner parece desconsiderar o complexo funcionamento dos sistemas familiares e busca enquadrar a família que está vivenciando um litígio em um modelo teórico que prioriza a classificação dos indivíduos mediante descrição de sintomas para classificar uma doença.

Gardner propõe, dentre outras providências para coibir a chamada síndrome, medidas punitivas ao genitor que aliena, das quais seguem alguns exemplos:

- Sanções de ordem financeira: redução no valor da pensão.
- Sanções de ordem física: detenção do genitor alienador em sua própria casa por alguns dias, em especial nos dias de visita do genitor que não reside com a criança; colocação de transmissores eletrônicos no tornozelo do genitor alienador

como forma de rastrear eventual aproximação do mesmo em relação à criança ou em relação ao outro genitor.

- Sanções de ordem psicológica: imposição judicial de tratamento psicoterápico.

Todavia, há uma consonância, na literatura sobre separação e guarda de filhos, que o divórcio é, muitas vezes, um acontecimento angustiante e doloroso para toda a família, podendo trazer mudanças e sérias consequências para o exercício dos papéis parentais, bem como para as relações entre pais e filhos. No contexto de uma separação, as complexas relações familiares encontram-se entrelaçadas e, aliadas ao sofrimento e às mudanças que porventura ocorrem, alianças parentais poderão surgir ou serem fortalecidas.

Além disso, essa literatura aponta, ainda, diferentes fatores que entremeiam o contexto da separação e que podem contribuir para o desenvolvimento das alianças parentais. Sendo assim, essas investigações não se alicerçam em aspectos psicológicos individuais, como ocorre na teoria de Gardner sobre a alienação parental.

No Brasil, após breve tramitação no Legislativo, foi sancionada, em agosto de 2010, a lei sobre alienação parental, Lei nº 12.318/10, que na esteira do que propôs Gardner, prevê sanções ao genitor que causar impedimentos à convivência do outro genitor com os filhos. A nova lei traz determinações em relação à atuação de psicólogos no exame de supostos casos de alienação parental, salientando, outrossim, os aspectos emocionais observados em tais situações.

Com a criação da nova lei e a consequente definição legal da alienação parental (conceito que se refere a aspectos emocionais e psicológicos), diferentes comportamentos na esfera das relações familiares após o divórcio passam a ser considerados sob a tipificação jurídica de alienação parental, sendo passíveis de repreensão por parte do Estado: a família em litígio tornar-se-á objeto de controle e intervenção estatal, e aos pais caberá não somente se defender da acusação de alienação parental, mas, também, provar sua sanidade, o que sem dúvida alguma contribuirá para favorecer disputas.

Dessa forma, medidas e iniciativas (tais quais mediação familiar e grupos de apoio, dentre outras) que fomentem o diálogo no grupo familiar, promovam o respeito e a igualdade em relação aos direitos de todos os envolvidos (pais, mães e filhos) e deem suporte e orientação às famílias após a ocorrência do divórcio devem ser incentivadas e implementadas como alternativas ao modelo adversarial existente nos processos judiciais.

Nesse sentido, o trabalho das Oficinas de Pais e Filhos espera ser um instrumento para apaziguar as relações e ajudar os pais a protegerem seus filhos dos possíveis efeitos nocivos da forma destrutiva com a qual lidam com seus conflitos após o divórcio. Busca-se, também, atenuar e reduzir traumas advindos das modificações das relações pós-divórcio e da reorganização familiar.

O trabalho das Oficinas de Pais e Filhos será apresentado no item seguinte.

Oficina de Pais e Filhos: histórico e justificativas

Considerando o contexto da cultura de paz, e diante da experiência com casais que figuram como partes em processos de divórcio e dissolução de união estável, surge a Oficina de Pais e Filhos como uma ferramenta para a pacificação das relações, ajudando os pais a preservarem seus filhos das repercussões nocivas do tratamento destrutivo de seus conflitos, minimizando traumas resultantes das mudanças nas relações familiares.

O dia a dia das varas de família mostra a falta de programas específicos para auxiliar os pais e os respectivos filhos no processo de divórcio. Dessa forma, o trabalho se alicerça na necessidade de oferecer atendimento aos casais e, ainda, oferecer um lugar para a reflexão e reorganização da família. As crianças e os adolescentes encontram na Oficina um lugar para conversar sobre seus sentimentos e expectativas no tocante ao momento que estão vivendo e sobre as mudanças que estão enfrentando; os pais, têm a oportunidade de refletir sobre seus comportamentos e atitudes em relação aos filhos.

A Oficina, pensada e desenvolvida a partir da experiência em outros países (como Canadá e Estados Unidos, dentre outros), concede oportunidade, para aqueles que buscam o Judiciário para a solução de seus conflitos, que encontrem suporte para se transformar em protagonistas da solução de suas divergências e se responsabilizarem por sua própria vida e a de seus filhos. Cabe esclarecer que a Oficina não é uma entidade mediadora ou consultiva, mas um programa preventivo e educacional, o qual não tem a presunção de orientar casos específicos e nem solucionar contendas individuais.

Público Alvo

A Oficina busca atender:

- a) famílias que figuram em processos judiciais e que mostrem a existência de conflitos com prejuízo para os filhos menores;

- b) multiplicadores: profissionais que desejem reproduzir o curso em outros espaços.

Objetivo Geral

A Oficina de Pais e Filhos tem como objetivo oferecer instrumentos para as famílias que possuem conflitos no Judiciário relacionados ao divórcio ou à dissolução da união estável, em que muitos arranjos e mudanças pessoais acontecem. A participação na Oficina procura ajudar o casal- no momento da separação- a criar uma relação parental salutar e efetiva junto aos filhos.

O término do casamento pode ser muito mais estressante para os filhos e, por esta razão, a Oficina é elaborada com o objetivo de ajudar as famílias a compreenderem o que acontece com as crianças e os adolescentes depois da separação e, a partir disto, estruturarem-se para pôr em prática modificações eficazes para o bom entendimento da família, procurando o menor prejuízo emocional a todos os envolvidos.

A Oficina busca, também, prevenir a alienação parental, já que procura conscientizar os pais da importância dos filhos conviverem com ambos os genitores, a fim de construírem uma relação com ambos, formando por si mesmos uma imagem de cada um deles.

Objetivos Específicos

A Oficina busca auxiliar as famílias:

- A reconhecer que a variabilidade na forma de composição da família pode ser salutar para as crianças e adolescentes, desde que os mesmos estejam sempre como prioridade e não sejam levados para os conflitos entre os pais.
- Ressaltar que cada família é singular em seus talentos e qualidades, com os quais é possível se desenvolver e refazer a nova vida.
- Procurar uma comunicação aberta e edificante.
- Oferecer aos participantes informações proveitosas sobre as questões jurídicas em que estão envolvidos (pais e filhos) acerca do processo de divórcio ou de dissolução de união estável, bem como diminuir os problemas por meio dos recursos que a comunidade possui.

- Trazer uma mensagem de esperança e estímulo, mostrando que os pais, por meio de seus comportamentos, podem fazer a diferença no modo como os filhos buscam superar o momento de crise.
- Passar confiança aos pais em relação ao Poder Judiciário, no sentido de que as decisões proferidas por aquele órgão objetivam sempre a solução mais apropriada aos seus conflitos e ao bem-estar de seus filhos.
- Fornecer para os pais informações proveitosas e pertinentes durante o trabalho na Oficina, no tocante ao desenvolvimento de suas qualidades e seus saberes para o crescimento individual dos membros da família que se reconstitui.
- Em relação às crianças e aos adolescentes, a Oficina dos Filhos busca trabalhar, de maneira específica, as seguintes competências:
- Expressão adequada das emoções: com a ocorrência do divórcio, podem surgir nos filhos sentimentos de culpa, medo, perda, solidão, confusão, incompreensão e o temor de abordar tais assuntos com os pais; estes sentimentos serão trabalhados durante a Oficina.
- Resolução de problemas: são dadas às crianças e aos adolescentes estratégias para lidar de forma salutar com a transformação da realidade de suas famílias.
- Desenvolvimento e fortalecimento de relações interpessoais: muitas vezes o divórcio traz consigo mudanças de casa, de escola, de rotinas e também pode envolver mudanças nas relações com as pessoas. Os filhos perdem a união dos pais e também antigos amigos, sendo que encaram o desafio de acharem novos amigos, situação que pode stressá-los mais ainda. Assim sendo, a constituição de grupos com esses jovens resulta em ganhos, como a criação de relações sociais, a aprendizagem assentada no compartilhamento de experiência, a legitimação dada pelos demais jovens que estão vivendo situação semelhante e a diminuição/prevenção do isolamento.
- Autoestima, autoconceito e identidade: é essencial expor às crianças e adolescentes que eles permanecem as mesmas pessoas especiais que já eram anteriormente ao divórcio dos pais, e que o mesmo não é resultante dos comportamentos deles, mas, sim, de dificuldades dos próprios adultos.
- Relações familiares: também poderão ser objeto de ação as relações familiares e suas dinâmicas.

Metodologia

Em relação à Oficina dos Pais, a mesma é executada em uma sessão única, com duração de cerca de quatro horas. A metodologia utilizada abarca:

a) Explicações feitas pelo(s) instrutor(es):

- 1) Apresentação de dados e estatísticas relativos ao divórcio;
- 2) Consequências do divórcio: evento que mais causa impacto na vida de uma pessoa; perdas e mudanças presentes na vida da pessoa que se divorcia; o divórcio não termina a família, apenas muda a sua forma;
- 3) Slide sobre os diferentes tipos de família;
- 4) Apresentação de slide que mostra os estágios da perda e luto que as crianças vivenciam diante do divórcio dos pais (negação, raiva, negociação, depressão, aceitação, cura), bem como os sentimentos que os filhos costumam ter neste momento;
- 5) Apresentação de slides sobre atitudes que os pais podem ter para ajudar os filhos na fase do divórcio, fortalecendo a si mesmos para tal, cuidando de suas próprias necessidades emocionais, físicas e sociais de forma geral. Todavia, se ainda assim não conseguirem se sentir bem, os pais são orientados a procurar ajuda profissional;
- 6) Apresentação de slides para orientar os pais quanto aos direitos dos filhos, no sentido de respeitá-los e poder ajudá-los;
- 7) Slide que retrata os jogos que alguns pais jogam, violando os direitos dos filhos:
 - O jogo sujo: “Se você não pagar a pensão alimentícia, não vai ver seu filho”;
 - O mensageiro: “Diga ao seu pai que, se a namoradina dele estiver lá no final de semana, você não vai à casa dele”;
 - O manipulador: “Eu comprei um ingresso para o show do Batman, mas é bem no dia de visita da mamãe!”;
 - O espião: “Com quem a sua mãe está saindo?”;
 - O pai extravagante: presentes caros e até não condizentes com a renda;
 - O estraga prazer: “Seu pai te levou para aquele circo xinfim?”;
 - O destruidor de imagem: “Sua mãe é irritante!”.

8) Slide que convida os pais a pensar sobre a importância de reconhecerem e respeitarem a necessidade de seus filhos expressarem seus sentimentos, especialmente nessa fase difícil do divórcio, em que os sentimentos são inúmeros. É ressaltado que a expressão de sentimentos é imprescindível para que os filhos saibam identificar o que estão sentindo, de modo que não somatizem doenças e aliviem a tensão. Os pais são ainda instruídos a respeito de como eles podem ajudar seus filhos a expressarem seus sentimentos;

9) Slide que remete ao livro da socióloga norte-americana Constance R. Ahrons, escrito na década de 1990, denominado **O Bom Divórcio**, que fala basicamente que, ainda que o casamento tenha sido ruim, o divórcio pode ser bom, a depender do nível de conflito entre o ex-casal. Os genitores são convidados a pensar sobre suas posturas diante do término do relacionamento, de acordo com a classificação proposta pela autora, a qual traz que, dependendo do nível de conflito, o ex-casal pode ser classificado em:

- colegas cooperadores: casais que enfrentam sua raiva de forma produtiva e não envolvem seus filhos nos conflitos conjugais, lidando com os mesmos de uma forma satisfatória;
- amigos perfeitos: uma minoria que pensa ser melhores amigos após o divórcio. Defrontam-se com alguns conflitos e raiva, mas permanecem íntimos e carinhosos um com o outro;
- companheiros zangados: casais inimigos, os quais não conseguem restringir a raiva às suas divergências do relacionamento, impregnando os outros relacionamentos familiares;
- inimigos ferozes: exemplo do mau divórcio, ou seja, a raiva desses casais extravasa para suas famílias, trazendo dor e sofrimento durante anos. São aqueles que se engajam em batalhas judiciais durante anos e muitas vezes utilizam-se da violência para buscar vingança;
- dueto dissolvido: são aqueles que cortam completamente os contatos entre si e um dos genitores desaparece da vida dos filhos.

10) Slide sobre os tipos de parentalidade que podem ser exercidos pelos pais, dependendo do nível de conflitos entre eles:

- parentalidade cooperativa: é adequada para os “colegas cooperadores” ou “amigos perfeitos”, os quais mantêm um nível de conflitos reduzido e conseguem conversar um com o outro diretamente, sem brigas e, ainda, manejam chegar a um acordo;
- a Oficina de Pais e Filhos realça, na maioria dos casos, que os pais devem exercer a parentalidade cooperativa após o divórcio. Entretanto, este tipo de parentalidade não é adequado para todos os casos, pois, nas situações de violência doméstica, a parentalidade cooperativa é arriscada, podendo levar ao aumento da violência e da manipulação. Nessa situação, a parentalidade paralela é mais adequada.
- parentalidade paralela: é mais adequada para os “companheiros zangados” ou “inimigos ferozes”, os quais mantêm um elevado nível de conflito e não conseguem manter uma comunicação calma e reacional. Este tipo de parentalidade mantém os pais separados, minimizando a possibilidade de conflitos e garantindo segurança para eles;

11) Slide sobre a importância de os pais se utilizarem de uma forma diferente de comunicação para exercerem uma boa parentalidade, sendo introduzido o tópico sobre a comunicação não violenta (de Marshall Rosenberg), ou seja, uma forma de expressar os sentimentos, assumindo responsabilidade pelos mesmos, ao invés de culpar o outro e, também, mostrando à outra pessoa, de maneira clara e objetiva, o que ela pode fazer para tornar a sua vida melhor;

12) Slides que abordam a questão da alienação parental: conceito, consequências para os envolvidos e aspectos da Lei nº 12.318/10, que trata sobre o tema;

13) Slides que visam mostrar aos pais os diferentes caminhos para a solução de seus conflitos, caso eles não consigam resolvê-los sem o auxílio de terceiros, bem como abordam os pontos positivos e negativos de cada um destes caminhos: processo judicial, conciliação e mediação;

14) Slides que remetem aos “Pedidos dos Filhos de Pais Separados”, trabalho desenvolvido pelo Tribunal de Cochem (Alemanha) o qual vem se sobressaindo pela forma humana com que trata os conflitos familiares. Os pedidos refletem quais os comportamentos que os pais devem praticar para auxiliar os filhos a superarem esta fase de reorganização familiar, sem maiores traumas.

b) Exibição de vídeos:

- 1) Cena da novela “Salve Jorge”, de Glória Perez, do canal Rede Globo de Televisão, em que a personagem Raíssa (filha de um casal que está em processo de divórcio e engajado em um intenso litígio) é frequentemente envolvida no conflito dos pais e fica perturbada ao presenciar o pai deixando a plateia do teatro onde está dançando, logo após a chegada da mãe. Esta é uma cena que consegue mostrar como uma criança pode se sentir ao viver o intenso conflito entre os pais;
- 2) Filme “Vida de Maria”, curta metragem do Diretor Márcio Ramos, que retrata o cotidiano no sertão do Ceará e mostra como os filhos repetem as condutas dos pais, sem perceber quão destrutivas elas são;
- 3) Vídeo “Children See, Children Do” (As crianças veem, as crianças fazem), produzido por uma organização australiana denominada “Childfriendly”, com o intuito de lembrar os pais sobre a importância de estarem atentos ao modo como agem na frente dos filhos, para que eles não reproduzam os mesmos comportamentos;
- 4) Vídeo “Reações dos filhos aos conflitos dos pais”, da Produtora 4.2, para trazer uma reflexão aos pais sobre todas as reações negativas que os filhos podem apresentar quando expostos aos conflitos, e, também para mobilizar mudanças no tocante a agirem de maneira distinta, de modo a resguardarem a saúde emocional dos filhos e se responsabilizarem por eles;
- 5) Vídeo “Depoimento Filha”, da Produtora 4.2, para mostrar como os pais podem transgredir os direitos de seus filhos e como os mesmos se sentem diante de tal situação;
- 6) Cena da novela “Salve Jorge”, de Glória Perez, do canal Rede Globo de Televisão, em que o personagem Celso diz à filha Raíssa que sua mãe pediu ao juiz para não os deixar se aproximarem dela, fazendo-a crer que a medida protetiva pedida pela mãe ao Juiz também é concernente à filha, quando, na verdade, se refere apenas ao pai: os pais são convidados a identificarem o “jogo” que o personagem está jogando na cena (vide tópico 7);
- 7) Vídeo “Lidando com Sentimentos- parte 1”, da Produtora 4.2, inspirado no livro “Como falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar”, de Adele Faber e Elaine Mazlish, Summus Editorial, que mostra como os sentimentos do filho são invalidados pelos pais: os pais são convidados a pensar formas de invalidar/validar os sentimentos de seus filhos e são dados exemplos de como essas duas formas podem acontecer. Os pais são orientados sobre como validar os sentimentos de seus filhos;

8) Exibição de um curta-metragem com o objetivo de mostrar aos pais a importância de se colocarem no lugar do outro (do ex-parceiro ou do filho), para que consigam entender suas dificuldades, limitações e necessidades. No vídeo, ao se colocar na posição do peixe, o homem percebe suas necessidades e angústias e, dessa forma, passa a apresentar uma atitude diferente, o que é esperado dos pais.

É colocado aos pais que é importante que nos coloquemos no lugar do outro, mas, ao fazê-lo, não se pode querer que a outra pessoa se comporte de acordo com nossas próprias convicções; este entendimento ajuda a desenvolver uma atitude de tolerância diante dos diferentes pontos de vista sobre as coisas;

9) Apresentação do vídeo “Comunicação Não Violenta”, da Produtora 4.2;

10) Para tratar do tema alienação parental, é exibida cena da novela “Salve Jorge”, de Glória Perez, do canal Rede Globo de Televisão, em que o personagem Celso tenta prejudicar o convívio entre a filha, Raíssa, e sua mãe;

11) Apresentação do vídeo “Escolhas”, elaborado pela Produtora 4.2, com depoimento da Desembargadora aposentada do Rio Grande do Sul, Dra. Maria Berenice Dias, no qual ela aborda as decisões que devem ser tomadas pelos pais quando eles terminam o relacionamento e possuem filhos menores: guarda, alimentos, visitas, meio de solução dos conflitos, entre outros.

c) Espaço para indagações, discussões e prática das habilidades desenvolvidas:

- 1) Prática de exercício escrito, em que os pais têm que identificar sentimentos nas situações fornecidas, como uma forma de firmar e desenvolver as habilidades transmitidas durante o trabalho da Oficina;
- 2) Exercício escrito, em que os pais têm que circular as habilidades que gostariam de desenvolver para ajudar seus filhos, com o intuito de auxiliá-los a fazer uma autoavaliação a respeito de suas condutas, sem que haja necessidade de explanarem seus resultados para os demais, somente para que percebam se já têm observado as boas práticas parentais ou se precisam desenvolver um pouco mais as habilidades transmitidas;

- 3) Exercício escrito que visa mostrar para os pais que, mesmo no caso em que existam conflitos acentuados entre eles, há formas alternativas para que eles possam exercer uma parentalidade salutar, sem maiores traumas para os filhos. São fornecidas algumas situações em que os pais têm que oferecer alternativas que minimizem o conflito existente:
- 4) Exercício em duplas com o objetivo de treinar os pais para se colocarem na posição do ex-parceiro e apresentarem perspectivas diferentes do conflito. Nas duplas, cada pai formula ao outro três questões:

“Como foi seu último conflito com seu ex?”

“ como você se sentiu?”

“ como ele se sentiu?”

- 5) Exercício escrito em que os pais podem treinar o uso da comunicação não violenta, transformando frases, que apenas acirram o conflito, em comunicação não violenta;
- 6) Exercício escrito, “Você é mãe ou pai alienador?”, no qual os pais podem perceber se estão praticando algum ato que possa configurar alienação parental. A finalidade é conscientizar os pais sobre suas próprias condutas em relação aos filhos.

d) Dinâmicas de grupos:

- 1) Apresentação de cada participante, dizendo seu nome e idade de seu filho, com o objetivo de os pais se conhecerem, se integrarem no grupo e se lembrarem de que participam da Oficina com o objetivo de ajudar seus filhos;
- 2) Interação dos pais mediante a reflexão proposta pelo instrutor: “E como você se sente diante do divórcio?”, para que eles possam exteriorizar seus sentimentos e compartilhá-los com os demais;

- 3) Interação dos pais mediante a reflexão proposta pelo instrutor “Vocês visualizam alguma mudança que seus filhos enfrentarão diante de seu divórcio?” com o intuito de levá-los a pensar em como os filhos se sentem neste momento;
- 4) Interação dos pais mediante a reflexão proposta pelo instrutor “Vocês conseguem pensar como os pais arrastam os filhos para os conflitos?” com o objetivo de ressaltar que, mais grave do que o divórcio em si, para os filhos, é o conflito intenso e contínuo entre os pais e, também, de frisar que condutas que envolvem os filhos nos conflitos são nocivas ao seu desenvolvimento e devem ser evitadas;
- 5) Interação dos pais mediante as reflexões “ Você já foi arrastado para o conflito de seus pais? O que você sentiu ? Você já se flagrou agindo da mesma forma em relação ao seu filho? Essas indagações visam alertar os pais sobre a tendência dos filhos em repetir o padrão de conduta deles, sejam padrões positivos ou negativos.

Em relação à Oficina dos Filhos Adolescentes, a metodologia contém:

a) Explicações feitas pelo(s) instrutor(es) :

- 1) Slides que objetivam tratar o tema divórcio, bem como suas causas e seus desdobramentos. O instrutor frisa para os adolescentes que, independentemente dos motivos pelos quais os pais se separaram, o divórcio não foi culpa deles, e a reconciliação dos pais também não é de sua responsabilidade;
- 2) Slides que tratam das mudanças que os filhos costumam experimentar quando o divórcio ocorre: perda ou redução do contato com o pai ou a mãe; mudança de casa; queda no padrão de vida; mudanças na escola;
- 3) Com o objetivo de que possam sentir um pouco de segurança nesse momento de tamanhas incertezas, são apresentados slides que visam trazer para os adolescentes as coisas que não mudarão, mesmo com a ocorrência do divórcio: os pais ainda são e serão sempre seus pais; poder amar igualmente os dois; continuar sendo a pessoa especial e única que sempre foi; os pais continuam sendo as pessoas que sempre foram.;

- 4) Slides que tratam sobre os vários tipos de famílias, trazendo a reflexão, para os adolescentes, que a família não acaba com o divórcio, sendo que ela apenas muda;
- 5) Através de slides, são abordadas as emoções e os sentimentos que podem surgir diante do divórcio dos pais - choque, confusão, culpa, raiva, ansiedade, alívio, tristeza, vergonha, saudade, esperança -, bem como a melhor forma de lidar com eles, com o objetivo de ajudar os adolescentes a superar essa difícil fase de sua vida e a voltar a se sentir bem e feliz;
- 6) Abre-se um espaço para que cada adolescente possa dizer como se sentiu quando soube do divórcio dos pais e como se sente atualmente. A proposta é mostrar para os filhos que não há sentimentos certos ou errados e que todos eles são válidos;
- 7) Slide em que é abordado com os adolescentes a nova organização familiar após o divórcio, sendo que esta pode incluir novos membros da família e uma forma diferente de convívio com os pais;
- 8) Em seguida, abre-se um momento de interação entre os participantes, para que cada um fale se possui novos membros na família e como é sua relação com eles. Essa interação é importante, principalmente para que o adolescente possa expressar seus sentimentos sobre essa questão delicada e, também, para que perceba, através dos outros relatos, que não está só, pois outros estão vivenciando o que ele está vivenciando;
- 9) Slides que explicam os conceitos de “guarda” e “visitas”, para que os adolescentes entendam melhor sua nova realidade.

b) Atividades lúdicas:

- 1) O instrutor propõe uma atividade com os adolescentes, com o objetivo de enfatizar as coisas que não mudaram ou as que mudaram para melhor devido à ocorrência do divórcio dos pais. Os participantes recebem duas folhas de sulfite com seis quadrinhos em cada uma; a primeira é intitulada “Minha vida antes do divórcio dos meus pais”, e nela devem ser desenhadas coisas que eles faziam, sozinhos ou com os pais, antes do divórcio; a segunda é intitulada “Minha vida após o divórcio dos meus pais” e nela devem ser desenhadas coisas que eles passaram a fazer sozinhos ou com os pais, após o divórcio. Depois de preenchidas, cada adolescente exhibe as folhas para o grupo, explicando o que escreveu ou desenhou e expõe como se sente no tocante às mudanças vividas. O

objetivo é que o adolescente identifique as semelhanças entre a sua experiência e a dos demais, entendendo, desta forma, que seus sentimentos são normais diante de tantas mudanças e que as mesmas podem ser positivas.

- 2) Atividade interativa entre os participantes, em que lhes é fornecido um questionário intitulado “Como lidar com os meus sentimentos sobre o divórcio de meus pais?”, contendo seis questões, sendo que cada questão representa uma situação hipotética, e apresenta alternativas para que o adolescente escolha a melhor forma de agir segundo essas variáveis. O objetivo é promover uma discussão grupal sobre os slides que apresentaram os sentimentos e dizer que estes não são ruins, mas as ações decorrentes deles, todavia, podem apresentar resultados ruins;
- 3) Com o intuito de valorizar os aspectos positivos da nova composição familiar, o instrutor propõe uma conversa com os participantes sobre o que eles gostam em suas famílias;
- 4) Atividade “Palavras Cruzadas”, em que as respostas, conhecidas somente pelos instrutores, dizem respeito a mensagens positivas já abordadas durante a Oficina. O objetivo é reforçar essas mensagens para os adolescentes, sendo que eles podem conversar entre si para achar as respostas;
- 5) Atividade “Árvore das Sugestões”, que visa fazer com que cada adolescente reflita sobre a melhor forma de lidar e superar o divórcio dos pais. Cada um recebe “post-its” e uma caneta e é instruído a escrever uma mensagem para os participantes da próxima Oficina, contendo um conselho que o próprio adolescente gostaria de ter recebido. A seguir, as mensagens são coladas em um painel em forma de árvore. Ao final da Oficina, o painel é afixado novamente na sala da Oficina dos Adolescentes, para que os próximos participantes possam vê-lo.

c) Exibição de vídeos:

- 1) Com o intuito de mostrar aos adolescentes, na linguagem deles, a fragilidade de seus pais, é apresentado um vídeo com a música “Pais e Filhos”, da banda Legião Urbana, cantada por vários músicos nacionais. Enfatiza-se novamente que o divórcio é difícil para todos e, assim como os filhos, os pais também estão muito fragilizados e podem ter problemas para lidar com os seus próprios sentimentos;

- 2) Exibição de um curta-metragem com o objetivo de mostrar aos filhos como é importante que eles se coloquem no lugar de seus pais, para que tenham uma percepção diferente acerca de como seus pais estão se sentindo diante do divórcio e os compreendam melhor. No vídeo, quando o homem se coloca na posição do peixe, percebe as necessidades e angústias do animal, passando a apresentar uma postura diferente;
- 3) Vídeo “Depoimento Filha”, da Produtora 4.2, que mostra uma adolescente envolvida no conflito dos pais e revela como eles podem arrastar os filhos para o meio do conflito, causando aos mesmos muitos prejuízos. Após a exibição do vídeo, é promovido momento de interação, em que se indaga aos adolescentes se eles reconheceram alguma situação mostrada e que também tenham vivido, bem como eles se sentiram diante disso. A partir deste e de outros slides, pretende-se ajudar o adolescente que se vê constantemente envolvido no conflito de seus pais a ter ciência desse fato e, a partir daí, criar habilidades para se libertar de tal conflito;
- 4) Vídeo irlandês “Adolescente dividido”, que mostra aos adolescentes as dificuldades enfrentadas pelos filhos de pais separados e, ao mesmo tempo, transmite uma mensagem positiva de que, embora os pais tenham se separado, todos poderão ser felizes.

d) Dinâmica de grupo:

- 1) Apresentação dos adolescentes, em que cada um deve ter a oportunidade de falar seu nome, sua idade e há quanto tempo seus pais estão divorciados. O instrutor estabelece com os adolescentes o “contrato de segredo”, explicando que todos os assuntos tratados na Oficina são sigilosos e nada será comunicado aos pais.

Em relação à Oficina dos Filhos Crianças, a metodologia abarca:

a) Dinâmica de grupo:

- 1) Com o objetivo de promover a coesão do grupo e, assim, facilitar sua interação, é proposta pelo instrutor, em um primeiro momento, uma dinâmica de apresentação. É feito, também, o “contrato de segredo”, sendo estabelecido com as

crianças que todos os assuntos tratados na Oficina são sigilosos e nenhum deles será comunicado aos pais.

b) Atividades lúdicas:

1) Para trabalhar o tema do divórcio dos pais, e com o intuito de facilitar a expressão de emoções associadas ao conceito de família, o instrutor solicita aos participantes que desenhem suas famílias em uma folha. Durante a atividade, as crianças são incentivadas a falar sobre o que desejaram representar com seus desenhos. O instrutor também procura facilitar a expressão dos sentimentos ligados ao desenho e à separação dos pais, acolhendo a fala dos participantes;

2) Atividade “Página dos Sentimentos”, que consiste em uma folha com “carinhas” (expressões faciais) descritas cada uma com um sentimento ou um estado (como triste, frustrado, tímido, confuso, etc). O instrutor introduz a atividade explicando que palavras e caras ajudam a descrever como cada um se sente sobre o fato de os pais não morarem juntos. É pedido, então, que os participantes circulem a carinha que melhor descreve como se sentem e é colocado que eles podem compartilhar a página dos sentimentos com os pais ou com um amigo;

3) Com o objetivo de facilitar as vivências das mudanças após o divórcio, bem como facilitar a aceitação da perda da união familiar, é proposta a atividade “Roda de História”, que consiste na leitura coletiva de livros de história infantil relacionados ao divórcio dos pais, sendo acolhidos pelo instrutor os sentimentos das crianças, relacionados às histórias;

4) Atividade “Balança das Mudanças”, com o intuito de sensibilizar as crianças a identificar as mudanças que surgiram na família após a separação dos pais e os sentimentos associados a isso, promovendo a identificação e o compartilhamento das emoções entre os participantes do grupo. É fornecida a cada criança a imagem de uma balança, e cada um dos lados representa os aspectos positivos e negativos

relacionados à separação dos pais. As estrelas significam o lado positivo, e a cruz, o negativo;

5) Também com o objetivo de identificar aspectos positivos e negativos após a ocorrência do divórcio, as crianças realizam a atividade “A minha vida após a separação dos meus pais”, na qual é proposto aos participantes que identifiquem três aspectos em que sua vida se tornou diferente desde a separação dos pais, e três aspectos em que a vida permaneceu igual;

6) Com o objetivo de estimular o desenvolvimento de recursos cognitivos, é proposto aos participantes que escrevam suas dúvidas, preocupações ou questões que ainda não tenham sido respondidas sobre o divórcio dos pais (por exemplo: como o divórcio aconteceu?; por que aconteceu?; o que cada um deveria fazer ou deveria ter feito?; o que poderia ter sido diferente?, etc). As crianças são estimuladas a refletir sobre as preocupações partilhadas e sobre as emoções identificadas. Este é o momento para serem trabalhadas algumas crenças como: “meus pais estão se separando por minha culpa” ou “meus pais podem voltar a morar juntos” ou outros pensamentos relacionados à separação dos pais;

7) Também com o intuito de estimular o desenvolvimento de recursos cognitivos, as crianças realizam a atividade “Lista do bem-estar”. O instrutor introduz a atividade dizendo que existem pessoas que nos ajudam a nos sentirmos bem, assim como existem locais e atividades que também o fazem. É, então, solicitado aos participantes que construam uma lista do bem-estar para ser consultada nos momentos de tristeza, para que eles possam recordar as pessoas, os locais e as atividades que lhes fazem bem;

8) Para trabalhar o tema dos novos familiares (padrasto, madrasta, irmãos por afinidade e meios-irmãos) e auxiliar na aceitação dos mesmos, é feita a leitura da história “Maria e Pedro conhecem a namorada do pai”, sendo estimulado que o grupo conte sua experiência pessoal sobre o tema;

9) As crianças são convidadas a desenhar ou escrever, em cada folha: os melhores momentos em família; os momentos mais difíceis em família; o bom momento mais recente que tive com meu pai; o bom momento mais recente que tive com minha mãe e o que eu quero para o futuro. Esta atividade tem o objetivo de estimular a aceitação da situação familiar e da nova organização familiar, reforçando os aspectos positivos relacionados à situação;

10) Atividade “O diário do grupo”, em que as crianças são convidadas a falar dos momentos de que mais gostaram na Oficina, e é pedido que os registrem por meio de desenho ou escrita. Com esta atividade, busca-se facilitar a aceitação da vivência da separação dos pais, reconhecendo as aprendizagens feitas pelo grupo - identificando momentos positivos - e sensibilizando as crianças a dividir com os outros participantes;

11) Por último, é realizada a leitura dos “20 pedidos dos filhos de pais separados”, trabalho desenvolvido pelo Tribunal de Cochem (Alemanha) e, ao final, é entregue o diploma de participação.

É importante lembrar que, durante as Oficinas, são entregues aos participantes a cartilha do divórcio para os pais e a cartilha do divórcio para os filhos adolescentes, as quais contêm orientações e informações sobre esse momento da vida familiar.

Recursos Humanos - Instrutores

Quem Pode ser Instrutor:

As oficinas podem ser realizadas de maneira voluntária por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, advogados (estes com perfis colaborativos), mediadores, juízes de direito e promotores de justiça.

As Oficinas também poderão ser executadas- em algumas Comarcas- pela Equipe Multidisciplinar do Fórum, composta por assistentes sociais e psicólogos judiciários, de acordo com sua disponibilidade. Essa possibilidade tem respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente, que, em seu artigo 151, aduz que:

Compete à equipe interprofissional, dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim

desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.

É recomendado que o instrutor não trabalhe no processo judicial que envolva os participantes da Oficina, para que estes não se sintam acanhados diante da percepção errônea de que estão sendo julgados.

Também é recomendado que a Oficina de Filhos, especialmente a Oficina de Filhos Crianças, seja conduzida por pessoas que tenham prática em trabalhar com crianças, como pedagogos, assistentes sociais e psicólogos.

Podem ser intentadas parcerias com faculdades de Serviço Social e de Psicologia, para que professores e estagiários colaborem com as Oficinas como instrutores ou auxiliares.

Perfil do Instrutor:

Tendo em vista que as famílias que experimentam esse período de vulnerabilidade e reorganização familiar sentem-se muitas vezes fragilizadas, exauridas e desprotegidas, espera-se do instrutor, independentemente de sua formação profissional, uma atitude acolhedora e neutra, para que os participantes da Oficina sintam-se de fato acolhidos pelo Poder Judiciário e deixem de lado seus medos e ansiedades.

O instrutor deve, ainda, buscar reconhecer e legitimar os sentimentos dos participantes, especialmente nas oportunidades de interação, tratando-os de maneira educada, cordial e com enternecimento.

Princípios a Serem Respeitados pelo Instrutor:

I- Confidencialidade: obrigação de manter sigilo sobre todas as informações adquiridas durante a Oficina, exceto autorização expressa dos participantes, violação à ordem pública ou às leis em vigor;

II- Imparcialidade: obrigação de agir sem propensão, preferência ou discriminação, garantindo que princípios pessoais não afetem o resultado do trabalho, apreendendo a realidade das partes no conflito familiar;

III- Independência e autonomia: obrigação de trabalhar de forma livre, sem ser influenciado por qualquer pressão, seja ela interna ou externa, sendo permitido declinar, paralisar ou

interromper a sessão se não estiverem presentes as condições indispensáveis para seu bom andamento;

IV- Validação: obrigação de incentivar os participantes a perceberem uns aos outros como seres humanos que são, dignos de atenção e respeito.

Recrutamento dos Participantes

Os genitores que vivenciam algum conflito com relação à modificação na estrutura familiar e seus respectivos filhos em idades entre seis e dezessete anos, podem ser encaminhados para a Oficina em qualquer fase do processo judicial, seja ele de fixação ou alteração de guarda, regulamentação ou alteração de visitas, execução de cumprimento de obrigação de fazer para cumprimento do regime de visitas, divórcio, dissolução de união estável, etc.), ou , ainda, na fase pré-processual.

O encaminhamento dos genitores à Oficina é recomendável, ainda que os mesmos já tenham celebrado um acordo e este já tenha sido homologado judicialmente, tendo em vista que o objetivo principal desse programa educacional não é somente a resolução do conflito jurídico, mas, primordialmente, do conflito implícito e a prevenção de outros.

Pais e filhos são convidados para participar da Oficina no mesmo dia, para mostrar-lhes, especialmente aos filhos, que todos permanecem unidos, mesmo que agora estejam separados, com o propósito comum de favorecer o bem-estar dos filhos. Todavia, nos casos em que há violência doméstica, recomenda-se que a família seja convidada para participar da Oficina em dias diferentes.

O convite para participação na Oficina pode ser feito de maneira escrita, por meio de carta postal ou de Oficial de Justiça, ou de forma oral pelo juiz de direito, conciliador ou mediador, na ocasião da audiência de conciliação ou mediação.

Esse convite pode ser feito em qualquer fase do processo, mas a experiência tem demonstrado que, quando realizada ainda no início do processo judicial, antes do desenvolvimento do conflito jurídico que muitas vezes acontece com a apresentação da contestação e o normal decorrer do processo, a Oficina mostra-se mais eficaz para a pacificação nas relações familiares.

Recomenda-se que as partes e seus filhos sejam encaminhados à Oficina ainda no começo do processo, preferencialmente antes do início do prazo para a apresentação da contestação.

Formação dos Grupos na Oficina

a) Oficina dos Pais:

- b) Dois grupos são formados com os pais que participam da Oficina, os quais são colocados em salas diferentes. Cada grupo é formado por cerca de dez a vinte adultos, homens e mulheres, de acordo com o espaço disponível.

Os casais são separados entre as duas salas por duas razões: a) para assegurar um ambiente pacífico, ausente de eventuais brigas e desentendimentos; b) para que a presença de um genitor não intimide o outro, principalmente nas ocasiões destinadas aos contatos uns com os outros e à expressão de seus sentimentos.

Cada grupo é formado de forma mista, ou seja, por homens e mulheres, para que eles possam ouvir o ponto de vista delas e vice-versa, essencialmente na ocasião das dinâmicas de grupo.

b) Oficina dos Filhos:

Os filhos que participam da Oficina são subdivididos em dois grupos:

- Grupo de crianças de seis a onze anos (recomenda-se que apenas crianças com idade igual ou superior a seis anos participem da Oficina, por apresentarem capacidade intelectual e de concentração superiores às crianças mais jovens e, dessa forma, melhor compreenderem e aproveitarem o programa educacional);
- Grupo de adolescentes de doze a dezessete anos.

Duração da Oficina

A Oficina foi pensada para ser executada em uma sessão única, com duração aproximada de quatro horas, sendo oferecido um lanche durante as atividades nas salas.

Flexibilidade na Execução da Oficina

A Oficina poderá ser executada de forma distinta da sugerida, levando-se em conta as possibilidades e as necessidades de cada Comarca. Naquelas em que existir restrição quanto ao espaço físico ou ao número de instrutores, por exemplo, os familiares poderão participar da Oficina em dias diferentes.

Nas Comarcas em que não existir profissional habilitado em lidar com as crianças (psicólogo, assistente social ou pedagogo), a Oficina poderá ser somente oferecida para os pais e os filhos adolescentes, ou somente para os primeiros.

Quanto à duração, a Oficina poderá ser realizada em algumas sessões de menor duração: duas sessões de duas horas ou quatro sessões de uma hora, por exemplo.

O tempo de execução da Oficina também poderá ser estendido, podendo chegar a seis horas, pelo menos. Todavia, com essa extensão, os momentos de interação entre os participantes têm que ser também aumentados. A experiência tem demonstrado que os participantes estimam bastante esses momentos de interação, pois é durante os mesmos que eles se deparam com oportunidade para expressar seus sentimentos e seus afetos e, ainda, para dirimir eventuais dúvidas.

Avaliação da Oficina pelos Participantes

No decorrer dos trabalhos, os participantes podem exprimir-se de forma livre sobre os assuntos apresentados, dar sua opinião e fazer críticas sobre o programa, possibilitando sua permanente reestruturação, aumentando seu êxito e sua eficácia.

Ao final da Oficina, se os participantes assim o desejarem, poderão preencher uma ficha de avaliação, manifestando sua opinião sobre os trabalhos, seus sentimentos e sugestões, informando um telefone ou e-mail para serem contatados dentro de dois meses a partir da data da Oficina, para avaliação do impacto dela em suas vidas.

Considerações Finais

O Poder Judiciário vem buscando humanizar-se, difundindo cada vez mais a Cultura da Paz e, dessa forma, procurando reduzir a intensa litigiosidade bastante presente em nossa sociedade, desenvolvendo e aplicando métodos consensuais de solução e prevenção de conflitos como uma forma de devolver aos jurisdicionados seu papel de protagonista na solução de seus próprios conflitos, sem que haja necessidade da intervenção judicial.

Nos casos que envolvem contendas familiares, o empoderamento dos pais - ou seja, fazê-los protagonistas e agentes de suas próprias mudanças - é imperioso para que eles possam administrar seus conflitos com responsabilidade e respeito, principalmente na fase difícil de reorganização familiar advinda do divórcio ou da dissolução da união estável, a favor de um desenvolvimento emocional salutar de seus filhos.

A Oficina de Pais e Filhos tem o objetivo de responsabilizar e instrumentalizar os pais para que eles tenham condições de solucionar adequadamente seus próprios conflitos e ajudar os filhos a se adaptarem à nova realidade familiar, orientando-os sobre as consequências nocivas

que uma abordagem destrutiva de seus conflitos traz para os filhos e sobre o que eles podem fazer para ajudá-los a superar esse momento penoso de suas vidas.

A Oficina busca fazer cumprir a garantia da prioridade absoluta dada às crianças e aos adolescentes expressa na Constituição Federal de 1988. A Oficina também busca preservar e fazer cumprir o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, evitando que os filhos venham a ser reféns dos conflitos dos pais e garantindo que eles tenham seus direitos reconhecidos e resguardados pelos genitores.

A experiência desta autora como Psicóloga do Poder Judiciário, atuando em processos oriundos das Varas de Família, permite dizer sobre a importância do encaminhamento dos pais e dos filhos que se encontram em situação de litígio para o trabalho das Oficinas no sentido de um melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais investidos e, principalmente, no que tange à possibilidade de se contemplar cada vez mais um número maior de famílias com este trabalho.

Ainda, pode-se constatar que, quanto mais cedo os casos forem encaminhados para a Oficina, maiores as chances de mudança de comportamento dos pais diante das questões que envolvem os filhos, pois maior é o efeito pedagógico, sensibilizador e reflexivo do trabalho, além de serem maiores as chances de um acordo entre os pais. Esta constatação tem embasamento em relevantes pesquisas na área do divórcio, que dizem que a existência de conflitos persistentes entre os pais após a separação constitui-se num dos dois fatores mais associados ao ajustamento dos filhos, a curto e longo prazo.

Além disso, observa-se a importância de se estender o trabalho das Oficinas a outros familiares das partes que tenham uma participação mais ativa ou direta na dinâmica familiar, sobretudo avós e novos parceiros, os quais podem de alguma maneira ajudar a sustentar os comportamentos de alienação e afastamento das crianças e adolescentes.

Embora ainda não tenha sido feita nenhuma pesquisa que relacione a participação nas Oficinas e as consequências destas para os processos judiciais, quanto maior o número de famílias encaminhadas e beneficiadas por este trabalho e quanto mais cedo - dentro do trâmite e da sequência do processo judicial - as partes forem encaminhadas:

- Maior será a probabilidade de sensibilização e mudanças diante dos comportamentos de litigiosidade entre os pais;
- Maiores as chances de proteção dos filhos em relação às consequências do litígio;

- E, finalmente, maiores as possibilidades de um acordo entre as partes, podendo este ser um reflexo importante para o processo judicial em si, fazendo com que as demandas judiciais diminuam.

Referências

BRASIL. CNJ. *Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. *Código Civil. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. In Vade Mecum compacto. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. *Constituição (1988)*. In Vade Mecum compacto. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996. Dispõe sobre a arbitragem*. In Vade Mecum compacto. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. *Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. In Vade Mecum compacto. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.129, de 26 de maio de 2015. Altera a Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996, e a Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, para ampliar o âmbito de aplicação da arbitragem e dispor sobre a escolha dos árbitros quando as partes recorrem a órgão arbitral, a interrupção da prescrição pela instituição da arbitragem, a concessão de tutelas cautelares e de urgência nos casos de arbitragem, a carta arbitral e a sentença arbitral, e revoga dispositivos da Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13129.htm>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132*. Relator Ministro

Ayres Britto. Brasília, DF, 4 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiastf/anexo/ADI4277revisado.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

CAHALI, Y. S. *Separações Conjugais e Divórcio*. 12. ed. São Paulo: RT, 2011.

DIAS, M. B. *Álbum de Família*. 2010. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/11_-_%C1lbum_de_fam%EDlia.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2015.

DINIZ, M.H. *Curso de Direito Civil Brasileiro, vol. 5: direito de família*. 24. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2009.

DINIZ, M.H. *Curso de Direito Civil Brasileiro, vol. 1: teoria geral do direito civil*. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

DISKIN, L. *Cultura de paz: redes de convivência*. São Paulo: SENAC, 2012.

ELIAS, R.J. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)*. São Paulo: Saraiva, 2008.

GAJARDONI, F. F. *Processo Civil*. 4. ed. Salvador: Juspodvum, 2015.

GONÇALVES, C. R. *Direito Civil Brasileiro, vol. 6: direito de família*. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

GONÇALVES, C.R. *Direito Civil Brasileiro, vol. 1: parte geral*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

LENZA, P. *Direito Constitucional Esquematizado*. 17. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2013.

LÔBO, P.L.N. *Divórcio: alteração constitucional e suas consequências*. Jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/artigos/autor/PauloLuizNettoLobo>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

PAULO, V.; ALEXANDRINO, M. *Direito Constitucional Descomplicado*. 4. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2009.

ROCHA, V.A. et al. *Oficina de Pais e Filhos - Cartilha do Instrutor*. Brasília: ENAM e Coordenadoria da Família e Sucessões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Brasília: CNJ, 2013.

SOUSA, A. M. *Síndrome de Alienação parental: análise de um tema em evidência*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 2009, 184 f.

SOUSA, A. M.; BRITO, L.M.T. *Síndrome de Alienação Parental: da Teoria Norteamericana à Nova Lei Brasileira*. In Psicologia: Ciência e Profissão, 2011. p. 31, 268-283.

TARTUCE, F. *Mediação nos Conflitos Cíveis*. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2008.

UNESCO. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: Associação Palas Athena, 2010.

A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS: DAS GERAÇÕES PARA DIMENSÕES, À LUZ DO PRINCÍPIO DA PROIBIÇÃO DO RETROCESSO

Augusto Martinez perez FILHO *

Carolina Paulino PENNA **

Resumo

Este artigo apresentará o desenvolvimento histórico dos direitos fundamentais, no intuito de promover um estudo sistematizado acerca da problemática relacionada à diferenciação terminológica – dimensão e geração –, avaliando-se tal aspecto à luz do princípio da proibição do retrocesso. Para tanto, uma reflexão sobre o alcance do princípio da dignidade da pessoa humana será necessária, bem como apontar eventuais dificuldades experimentadas para a efetivação dos direitos fundamentais, no plano concreto.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais; Desenvolvimento Histórico; Dignidade da Pessoa Humana; Proibição do Retrocesso.

EVOLUTION OF FUNDAMENTAL RIGHTS : GENERATIONS TO DIMENSIONS , THE LIGHT OF THE PRINCIPLE OF KICK BAN

Abstrat

This article aims to present a historical development of civil rights, with the purpose of producing a systemized study of the different terminologies utilized – dimension and generation – evaluating such aspects under the influence of the “regress prohibition” principle. In order to achieve this purpose, a reflection on human’s dignity principle range of influence is necessary, as well as an indication of common difficulties experienced while attempting to enforcing civil rights, on everyday’s reality.

* Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Franca – FDF, *Master of Laws* – LLM, pela Brigham Young University (EUA), Mestre em Direito pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Doutorando em Direito pela Faculdade Autônoma de Direito – FADISP. Professor no curso de Direito da Universidade Paulista – UNIP, *Campus* Ribeirão Preto - SP, Advogado.

** Bacharel em Direito pela Universidade Paulista – UNIP, *Campus* de Ribeirão Preto - SP, Advogada.

Keywords: Civil Rights; Historical Terminology; Human Dignity; Regress Prohibition.

INTRODUÇÃO

O ser humano é a principal causa e a consequência de toda criação jurídico-sociológica tendente a conceder explicações de sua própria existência e origem, sua natureza, seus engenhos, suas formas de organização social, bem como evoluções ocorridas ao longo de toda a história.

Um dos elementos fundamentais dessa valiosa experiência histórica é a constante busca, análise e estudo dos Direitos Humanos, conjunto axiológico que, segundo anota Comparato, pode ser conceituado como aquele “inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos”¹.

A Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988, em seu artigo 5º, assegura a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país um rol de setenta e oito incisos e, em cada um deles, determinado direito fundamental, além das máximas consubstanciadas no “caput” do referido comando legal: “a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”².

Atualmente, o compromisso firmado pela maioria das nações democráticas é no sentido de resguardar e efetivar referidos Direitos Fundamentais e, segundo Silva:

*O regime democrático é uma garantia geral da realização dos direitos humanos fundamentais. Vale dizer, portanto, que é na democracia que a liberdade encontra campo de expansão. É nela que o homem dispõe da mais ampla possibilidade de coordenar os meios necessários à realização de sua felicidade pessoal. Quanto mais o processo de democratização avança, mais o homem se vai libertando dos obstáculos que o constroem, mais liberdade conquista.*³

Os direitos fundamentais, por sua vez, são fruto de longas e árduas batalhas trilhadas desde seu reconhecimento até sua efetiva implementação por meio da positivação em

¹ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 70.

² “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” **Vade Mecum**. Legislação selecionada para OAB e concursos. BARROSO, Darlan; ARAUJO JÚNIOR, Marco Antonio de. (Coords.). 7ª ed. Ver., ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015, p. 66.

³ SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 34ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Editora Malheiros, 2010, p. 234.

instrumentos normativos – primeiramente em documentos no âmbito internacional e, após, na esfera doméstica dos Estados. Entretanto, reconhecer a existência desses direitos, conceituá-los de acordo com sua natureza e conferir-lhes espaço no mundo jurídico demandou extenso período de tempo, bem como o desenvolvimento de várias ideologias – muitas vezes contraditórias –, além de inúmeras discussões nos planos filosófico e jurídico.

Dessa forma, a conquista histórica dos Direitos Fundamentais amoldou-se em consonância com as necessidades e os objetivos almejados em cada época. Insurgiram no campo jurídico compilados em “gerações” de direitos, cada qual com seu conjunto de direitos fundamentais pertencentes a um mesmo segmento: direitos de liberdade, sociais, e, após, difusos.

Com o decurso do tempo e o prestígio experimentado por esse aglomerado de direitos, polêmica discussão doutrinária ensejou nova nomenclatura às já conhecidas gerações, de maneira a substituí-las pela expressão “dimensões”. Os Direitos Fundamentais, então constantes em Constituições ou Declarações – pacificamente reconhecidos nos Estados Democráticos de Direito –, passaram a ser estudados por meio de novas perspectivas. Antes, porém, consigna-se que as expressões Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, para fins deste trabalho, serão utilizadas de modo intercambiário, com o mesmo significado⁴.

HISTÓRICO

Dada sua incontestável importância para a proteção e elevação do ser humano, “são várias as perspectivas que se pode assumir para tratar do tema dos direitos do homem [...] filosófica, histórica, ética, jurídica, política. Cada uma dessas perspectivas liga-se a todas as outras, mas pode também ser assumida separadamente⁵”, o que torna o estudo dos Direitos Fundamentais um complexo de estudos e uma fonte de desenvolvimento de inúmeras discussões realizadas sob todos os aspectos acima mencionados, contribuindo para o conhecimento mais aprofundado do tema.

Diferentes marcos evolutivos foram trazidos à tona por tais estudos; contudo, foi:

O período axial da História [...] que despontou a ideia de uma igualdade essencial entre todos os homens. Mas foram necessários

⁴ Consigna-se, todavia, que parte da doutrina entende que os Direitos Humanos seriam garantias previstas no âmbito de tratados internacionais, enquanto os Direitos Fundamentais, proteções contidas no bojo das Constituições domésticas de cada país.

⁵ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 7ª reimpressão, p. 25.

vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional a englobar a quase totalidade dos povos da Terra proclamasse, na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos, que ‘todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.’⁶

Diante disto, a natureza intrínseca e questionadora do homem se faz presente no momento em que se autodetermina no sentido de encontrar razões, definições ou causas que levaram à adoção da dignidade da pessoa humana como princípio norteador e fundamentador dos direitos humanos.

As concepções mais utilizadas pelos juristas e estudiosos do tema cercam-se das bases filosóficas preconizadas por Kant, filósofo prussiano, que explica o atributo da dignidade correlacionando-o a três conceitos dotados de igual valor: razão, liberdade e moralidade, elucidando que “o conceito segundo o qual todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, julgar a si mesmo e às suas ações⁷”, independentemente de possíveis inclinações de sua natureza instintiva, sendo por esse real motivo que o Barão de Montesquieu explanou em suas teses ser necessário dominar essa inclinação instintiva e natural através de um “sistema de controle do poder pelo poder⁸”.

Portanto, sendo o homem dotado de racionalidade, bem como avaliado nessa condição, para Kant tem ele a liberdade de escolha – autonomia da vontade –, não se submetendo a qualquer ordem, preceito ou lei pré-estabelecidas que limitassem seu poder de autodeterminação.

Kant estabelece, ainda, o “reino dos fins”, conceito através do qual ficou reconhecido que essa liberdade humana deve ser utilizada como um escopo determinante na forma de agir com os outros, guiados, todavia, de acordo com a mesma lei que impõe a si mesmo, ou seja, o homem deveria escolher seus próprios fins de acordo com aquilo que o motivou para agir com o outro – suas intenções, sua moral.

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade.⁹

⁶ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7^a ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 8.

⁷ KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa - Portugal: Edições 70 LDA. Setembro 2007. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Fundamenta%C3%A7%C3%A3o-da-Metaf%C3%ADsica-dos-Costumes-Kant1.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

⁸ MAZZA, Alexandre. **Manual de Direito Administrativo / Alexandre Mazza**. – 5. ed. – São Paulo: Saraiva, 2015, p. 53.

⁹ KANT, 2007. Acesso em: 11 mai. 2016.

Com efeito, a tese Kantiana foi assim corroborada no Supremo Tribunal Federal Brasileiro pelo Ministro Eros Grau ao pronunciar seu voto como relator na ADPF¹⁰ 153, garantindo ter “razão a arguente ao afirmar que a dignidade não tem preço. As coisas têm preço, as pessoas têm dignidade. A dignidade não tem preço, vale para todos quantos participam do humano”.¹¹

O imperativo que ficou mais conhecido pela tese de Kant – reino dos fins – demonstra uma máxima existente há tempos e conhecida como a regra de ouro – não façam a outro o que não queres que te façam¹². Ao relacionarmos a dignidade da pessoa humana com o remoto atributo da regra de ouro, surge como produto final o imperativo da justiça, ou seja, aquilo que é justo e equitativo, emergindo disso a virtude moral prelecionada por Aristóteles, edificada sobre as mesmas bases da ideia Kantiana, na qual o homem é ser racional e livre para seguir suas escolhas e seus caminhos, bem como são “responsáveis por serem injustos ou intemperantes¹³” – ou seja, o homem escolhe seus próprios fins.

Neste sentido: “Sendo, pois, o fim aquilo que desejamos, e o meio aquilo acerca do qual deliberamos e que escolhemos, as ações relativas ao meio devem concordar com a escolha e ser voluntárias. Ora, o exercício da virtude diz respeito aos meios”.¹⁴

Assim, concluímos que é a virtude moral de cada ser humano que o norteia em suas escolhas (os meios que escolhe) no sentido de alcançar o fim almejado – aquele que desejaria a si próprio (reino dos fins) –, enaltecendo e promovendo, conseqüentemente, a dignidade humana – ancorada no justo e certo reproduzido por imperativos de igualdade. A filosofia do direito preconiza que suas bases devem ser ancoradas naquilo que é certo e justo; todavia, para conceder ao direito uma definição pura e, neste sentido, o direito positivo vem como instrumento apto a legitimar tudo aquilo que, perfunctoriamente, seria justo, o que não ocorre de forma diversa com os direitos humanos.

A história da evolução desses direitos, bem como todos os acontecimentos dela decorrentes, sempre demonstrou uma trajetória de empenho em alavancar a dignidade da pessoa humana – os fins buscados através das ações e meios escolhidos –, como forma de

¹⁰ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental.

¹¹ BRASIL. [Supremo Tribunal Federal, ADPF 153](#), voto do rel. min. **Eros Grau**, julgamento em 29-4-2010, Plenário, *DJE* de 6-8-2010. Disponível em: < http://redir.stf.jus.br/página_dorpub/pagi_na_dor.jsp?DocTP=AC&docID=612960>. Acesso em: 11 mai. 16.

¹² BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus Editora, 1993, 1727. “A regra de ouro – Tudo o que desejais que os outros vos façam, fazei-o também a eles. Pois nisso consistem a Lei e os Profetas” – Mateus, capítulo 7, versículo 12.

¹³ ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Poética Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; V. 2), p. 56.

¹⁴ *Ibid.*, p. 55.

conceder ao homem a tutela e o implemento desses direitos, não sendo à toa que a Constituição Federal de 1988 utiliza, em seu artigo 1º, a dignidade da pessoa humana como sendo uns dos fundamentos da República Federativa do país¹⁵. Da mesma forma, em âmbito internacional, este princípio detém semelhante relevo ao ser mencionado, pela primeira vez, no preâmbulo da Carta das Nações Unidas de 1945¹⁶ e, depois, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos.¹⁷

Entretanto, fazer menção aos direitos humanos fundamentando-os em diversas teorias traz uma certa dificuldade em defini-los autonomamente, sem haver necessidade de recorrer a outras ciências.

Os termos avaliativos são interpretados de modo diverso, conforme ideologia assumida pelo intérprete¹⁸, e, sintetizando este raciocínio, Moraes afirma que:

Na realidade, as teorias se completam, devendo coexistirem, pois somente a partir da formação de uma consciência social (teoria de Perelman), baseada principalmente em valores fixados na crença de uma ordem superior, universal e imutável (teoria jusnaturalista) é que o legislador ou os tribunais (esses principalmente nos países anglo-saxões) encontram substrato político e social para reconhecerem a existência de determinados direitos humanos fundamentais como integrantes do ordenamento jurídico (teoria positivista).¹⁹

Teorias à parte, merece destaque no campo dos estudos e debates referentes aos direitos humanos a doutrina do constitucionalismo, haja vista sua maneira de correlacionar a efetiva aquisição de tais direitos com o momento histórico no qual estava inserida – fator essencialmente imprescindível para entender o processo e os desígnios pelos quais se deu a conquista de tais direitos.

¹⁵ A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana”.

Vade Mecum. Op. cit., 2015.

¹⁶ “Nós, o povo das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla”.

¹⁷ “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

¹⁸ BOBBIO, 2004, p. 13.

¹⁹ MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais:** teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002, Coleção temas jurídicos, p. 35.

Assim, necessário se faz confirmar que o reconhecimento dos direitos humanos foi uma difícil tarefa para aqueles homens que por eles lutaram e deram a vida, trazendo à luz uma constatação que, desde os primórdios dos quais temos conhecimento, consolidou-se no espírito humano, qual seja, a positivação dos direitos fundamentais materializou no tempo e na história uma máxima incontestavelmente absoluta: na medida em que os direitos fundamentais são conquistados e incorporados no patrimônio jurídico do homem, o poder político dos governantes é conseqüentemente limitado e, assim, ratificando este postulado, José Duarte Neto afirma:

Constitucionalismo é a doutrina – ou o conjunto de doutrinas – definida no espaço, no tempo e em uma dada cultura, com extensa carga valorativa, cujo objeto é a organização e a limitação do poder político. Goza das características de seu espaço, do seu tempo e da sua cultura, justamente por serem essas as variantes que lhe imprimem identidade.²⁰

De tal modo, “a história do constitucionalismo está totalmente atrelada à evolução do reconhecimento desses direitos, visto que se trata de movimento que busca a limitação do poder governante, através do reconhecimento de direitos ligados às pessoas, visando à instituição de uma constituição²¹”.

Contudo, cumpre aqui salientar que a Doutrina do Constitucionalismo não constitui movimento de estudo precursor no cenário filosófico-jurídico tendente a cientificar a máxima inversamente proporcional de aquisição de direitos – limitação do poder político, tendo em vista que civilizações antigas já perpetuavam essa ideia de limitação do poder, visando, além disso, tanto à organização social das castas e tribos quanto à promoção da dignidade humana, sendo que:

No início, as regras são essencialmente imperativas, negativas ou positivas, e visam a obter comportamentos desejados ou a evitar os não desejados, recorrendo a sanções celestes ou terrenas. Logo nos vêm à mente os Dez Mandamentos, para darmos o exemplo que nos é mais familiar: eles foram durante séculos, e ainda o são, o código moral por excelência do mundo cristão, a ponto de serem identificados com a lei inscrita no coração dos homens ou com a lei conforme à natureza. Mas podem-se aduzir outros inúmeros exemplos, desde o Código de Hamurabi até a Lei das Doze Tábuas.²²

²⁰ DUARTE NETO, José. **Rigidez e estabilidade constitucional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2010, p. 12.

²¹ SCRAMIM, Umberto Cassiano Garcia. A dignidade da pessoa humana e a problemática de sua aplicação. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. V. 22. n. 89, p. 71-96. São Paulo: RT, out.dez. 2014.

²² BOBBIO, 2004, p. 29.

Com efeito, a doutrina do constitucionalismo é dividida de acordo com esses períodos históricos, a fim de estruturar a evolução da aquisição dos direitos fundamentais aliando-a às correspondentes restrições de poder ocorridas e, assim, dá ensejo à existência de diversos Constitucionalismos – entenda-se: movimentos de limitação do poder político – asseverando, Lenza, que tal doutrina possui início na Antiguidade, passa pela Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.²³

O Constitucionalismo Antigo encontra referências no período Axial, afirmando, Comparato, que foi durante esse período “que se enunciaram os grandes princípios e se estabeleceram as diretrizes fundamentais de vida, em vigor até hoje²⁴”, como, por exemplo, o surgimento na Grécia Antiga de “um corpo doutrinário que preconizava uma forma ideal de organização política estável e equilibrada²⁵”, o nascimento da filosofia, a priorização da razão em detrimento das crenças mitológicas, o surgimento da democracia e da tragédia, ambas ocorridas em Atenas, entre outros acontecimentos que transcendem sua época e sua esfera de aplicação.

Contribuindo para esta progressiva e incessável perquirição da incontroversa necessidade de concretização dos direitos humanos, a Idade Média foi palco expressivo de profundas mudanças e sensíveis aquisições para a humanidade – a Magna Carta Britânica, datada de 1215, representa historicamente o ápice da luta do povo pela liberdade e constitui um dos principais documentos motivadores da ascensão da democracia moderna. Uma das grandes contribuições trazidas por esse documento encontra-se vigente até os dias atuais em várias, senão em todas as Constituições Democráticas existentes: a garantia constitucional do devido processo legal²⁶.

Sequencialmente, teve início o constitucionalismo da Idade Moderna, “destacando-se as constituições escritas como instrumentos para conter qualquer arbítrio decorrente do poder²⁷”. Das características gerais desse período, citamos o ideal de liberdade trazido pela

²³ LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 12ª ed. Ver., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

²⁴ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 21.

²⁵ DUARTE NETO, 2010, p. 21.

²⁶ Artigo 39, Carta Magna: “Nenhum homem livre será detido ou sujeito à prisão, ou privado dos seus bens, ou colocado fora da lei, ou de qualquer modo molestado, e nós não procederemos nem mandaremos proceder contra ele senão mediante um julgamento regular pelos seus pares ou de harmonia com a lei do país”. Universidade de São Paulo – USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/magna-carta-1215-magna-charta-libertatum.html> >. Acesso em: 08 jul. 2016.

²⁷ LENZA, 2008, p. 6.

Revolução Francesa, que culminou na promoção de uma nova ordem constitucional – uma ordem balizada por instrumentos que solidificaram de maneira escrita os direitos até então conquistados, rompendo totalmente com as antigas estruturas políticas da Idade Média, asseverando Moraes que:

Ressalte-se que o estabelecimento de constituições escritas está diretamente ligado à edição de declarações de direitos do homem. Com a finalidade de estabelecimento de limites ao poder político, ocorrendo a incorporação de direitos subjetivos do homem em normas formalmente básicas, subtraindo-se seu reconhecimento e garantia à disponibilidade do legislador ordinário²⁸.

O ganho e o adiantamento para a humanidade, no tocante a transformar as leis em palavra escrita, constituíram algo inestimável, pois é certo que, além de instrumento de auto-preservação, significam importante marco da nova ordem estabelecida pelo povo em relação ao Estado – “é com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos²⁹”, uma vez que “o Direito não é qualquer ato ou vontade exclusiva do príncipe, mas aquilo que é confirmado pelas diversas ordens da sociedade”³⁰.

“Dois são os marcos históricos e formais do constitucionalismo moderno: a Constituição norte-americana de 1787 e a Constituição francesa de 1791 (que teve como preâmbulo a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789), movimento deflagrado durante o Iluminismo e concretizado como uma contraposição ao regime absolutista reinante³¹”, sendo, entretanto, a sucessão de barbáries ocorridas no século XX, duas grandes guerras mundiais, extermínio em massa liderado por regimes totalitários, coisificação da pessoa no cenário industrial, o divisor de águas da conscientização dos direitos humanos pelos próprios humanos.

Parte dessa história, o Brasil se fez presente no acompanhamento evolucionista das manifestações ora retratadas, subjetivando e positivando, de forma efetiva, em suas constituições, desde a época do império, em 1824, os direitos do homem brasileiro e estrangeiro residentes no país, figurando no cenário mundial, segundo Silva, como a primeira

²⁸ MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 28ª ed. São Paulo: Atlas, 2012, p. 28.

²⁹ BOBBIO, 2004, 2004, p. 30.

³⁰ DUARTE NETO, op. cit., p. 32.

³¹ LENZA, op. cit., p. 6.

constituição a conceber tal feito, malgrado o título de primazia restar atribuído à constituição da Bélgica, em 1831³².

Toda essa série de acontecimentos desencadeou no homem o ideal de preservação e conservação das gerações subsequentes às duas guerras mundiais, trazendo para a consciência coletiva o dever de enaltecimento, mais uma vez na “fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano [...] e estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos”³³.

Assim, “[...] a partir de 1945 o Direito Internacional dos Direitos Humanos começou a verdadeiramente se desenvolver e a se efetivar. Antes desta data, como se viu, também existiam normas que podiam ser consideradas, em parte, como de proteção dos direitos humanos. O que faltava, entretanto, antes de 1945, era uma normatização específica que protegesse os indivíduos como seres humanos³⁴”, fase que ficou conhecida como constitucionalismo contemporâneo – caracterizado “pela existência de documentos constitucionais amplos, extensos, a exemplo da Constituição Brasileira de 1988”.

Ante o exposto, o que integra a visão geral dos direitos humanos, atualmente, é uma constante globalização dos mesmos, uma perseverante e intensa proteção por intermédio de inúmeros documentos e tratados internacionais, levando-se em consideração “a necessidade de reconstrução dos direitos humanos, como referencial e paradigma ético que aproxime o direito da moral”.³⁵

O DIREITO E SUAS NOMENCLATURAS

Imprescindível se faz proceder à diferenciação terminológica causadora de inúmeras dúvidas e indecisões a respeito de qual expressão deve ser utilizada em se tratando do tema, adiantando que a terminologia “*direitos humanos*” constitui “*expressão preferida nos documentos internacionais*”, enquanto a expressão direitos fundamentais é mais utilizada no

³² SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 34ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Editora Malheiros, 2010, p. 170.

³³ Preâmbulo da Carta da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

³⁴ MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos humanos, constituição e os tratados internacionais: estudo analítico da situação e aplicação do Tratado na Ordem Jurídica Brasileira**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2001, p. 219.

³⁵ PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 191.

sentido de constituírem os direitos humanos positivados, internamente, em um ordenamento jurídico.

Inspirado por Luño, Silva ensina que o complexo dos direitos fundamentais é reservado para o tratamento daqueles direitos a nível do direito positivo, pois eles expressam duas questões reveladoras de um ordenamento jurídico: sua concepção de mundo e sua ideologia política³⁶.

Dessa maneira, verificamos, de forma rasa e não exaustiva, que a terminologia direitos humanos é a expressão mais cabível e melhor aceita pela doutrina para fazer referência a direitos existentes em uma esfera universal, independentemente de estarem ou não positivados em determinado ordenamento e, por sua vez, direitos fundamentais, “na definição de Alexy, são essencialmente direitos do homem transformados em direito positivo³⁷”.

A HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA EM FACE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

É praxe comum e reiterada na doutrina mundial subdividir os direitos fundamentais – direitos humanos positivados – em três categorias distintas, “baseando-se na ordem histórica cronológica em que passaram a ser constitucionalmente reconhecidas³⁸”, lembrando, todavia, a atualidade globalizante, bem como a integralidade do conjunto conferida na interpretação realizada aos direitos fundamentais. Porém, em consonância com a tradição, segue abaixo a explanação acerca das distintas categorias dos referidos direitos.

Assim, a primeira categoria de direitos fundamentais revela-se pela luta na adoção de direitos expressos através das liberdades dos indivíduos em face do Estado, tendo como característica principal esse referido atributo da liberdade, em decorrência do momento em que foram adquiridos, ou seja, o constitucionalismo moderno, consubstanciado pelas inúmeras revoluções calcadas nos ideais filosóficos e políticos do Iluminismo, bem como no liberalismo econômico, em prol de uma ruptura com o antigo regime existente. A busca

³⁶ “Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque, além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas”. SILVA, 2010, p. 178.

³⁷ TAIAR, Rogério. A nova dimensão dos direitos humanos e sua relação com a dignidade da pessoa humana. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, V. 106/107 (2011/2012), p. 16.

³⁸ MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 28ª ed. São Paulo: Atlas, 2012, p. 29.

primordial consistia no enaltecimento da razão humana e da ciência em detrimento das crenças religiosas que comandavam as sociedades.

“Os direitos de primeira geração ou direitos da liberdade têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa e ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante ao Estado³⁹”, e, por essa razão, são conhecidos por liberdades negativas – a elas se atribui a principal característica de abstenção do Estado no sentido que “o exercício da autonomia privada não pode ser restringido ou coagido por qualquer instituição social ou política⁴⁰”.

Não foi por acaso, portanto, que o filósofo Thomas Hobbes classificou a liberdade sendo, “em sentido próprio, a ausência de oposição”, mencionando que “um homem livre é aquele que, naquelas coisas que graças a sua força e engenho é capaz de fazer, não é impedido de fazer o que tem vontade de fazer⁴¹”, de forma que, imprimindo tais características, os direitos consolidados nesse período histórico foram aqueles relativos aos direitos civis e aos direitos políticos do povo, como, por exemplo, o direito à vida, à própria liberdade, à propriedade, à participação política, etc.

Uma vez adquiridas as liberdades ditas negativas, certo é a existência das liberdades positivas – aquelas que concedem aos indivíduos plena possibilidade de exercício dos direitos que possuem, materializados no plano jurídico pela segunda categoria dos mesmos, relacionada aos direitos sociais, culturais, econômicos e coletivos, os quais nasceram no bojo do constitucionalismo Contemporâneo em decorrência da extremada crise sofrida pelo modelo de Estado Liberal, que se encontrava arruinado em decorrência de movimentos como o Cartismo, na Inglaterra (1838), a Comuna, de Paris (1871), e o Manifesto Comunista, de Karl Marx (1848), movimentos que demonstraram o imenso abismo de contradição entre os ideais outrora buscados e pregados e aquela realidade vivida.

Expressam, de tal modo, um segmento de direitos propensos a acolher o ideal de igualdade entre os povos destinatários dos mesmos, igualdade que “constitui o signo fundamental da democracia⁴²”, o que, todavia, vem sendo acolhido somente no plano jurídico-

³⁹ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 25ª ed. São Paulo: Malheiros, 2010, p. 563-564.

⁴⁰ CRUZ, Ademar Seabra da. **Meio século de liberdades negativas**. Disponível em: < <http://www.Bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2882> >. Acesso em: 13 mai. 2016.

⁴¹ HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Capítulo XXI – Liberdade dos súditos, p. 73. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf >. Acesso em: 13 mai. 2016.

⁴² SILVA, op. cit., p. 211.

formal, ou seja, no plano positivo das leis, malgrado existam movimentos e estudos atuais voltados para a efetivação de tais direitos em seu aspecto material – implementação concreta na sociedade – através das ações afirmativas⁴³, que figuram na ordem jurídica como verdadeiros instrumentos de materialização dos princípios e das ideologias ora perseguidos incansavelmente.

Aristóteles concebeu a igualdade através do imperativo da justiça, profetizando que a cada um deve ser dado o que é seu, ideia que representa de forma muito eloquente a aplicação dos direitos de segunda categoria, os quais são pautados na implementação por parte do Estado, de direitos prestacionais, formados por verdadeiras obrigações de fazer perante o povo, como proporcionar educação, saúde, previdência, qualidade de vida e igualdade social, entre outros.

Embora a doutrina majoritária faça referência às três categorias de direitos, como acima mencionamos, Norberto Bobbio apresenta a última delas de forma bastante peculiar, quando afirma que as espécies dos direitos idealizados são sempre as mesmas, pois ou eles visam evitar os males causados pelo Estado, ou conseguir seus benefícios⁴⁴.

O autor, apesar da posição adotada, imprime à terceira categoria um viés globalizante:

*Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens.*⁴⁵

Os direitos fundamentais da terceira categoria, representados pelo ideal da fraternidade entre os povos, também em consequência, como já dito, do momento histórico no qual foram adquiridos – segunda metade do século XX –, incluem, a título de exemplo, o direito de autodeterminação dos povos, a preservação do meio ambiente, a comunicação, além

⁴³ Doutrina. – A vigente Constituição da República, ao proclamar e assegurar a reserva de vagas em concursos públicos para os portadores de deficiência, consagrou cláusula de proteção viabilizadora de ações afirmativas em favor de tais pessoas, o que veio a ser concretizado com a edição de atos legislativos, como as Leis nº 7.853/89 e nº 8.112/90 (art. 5º, §2º), e com a celebração da Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), já formalmente incorporada, com força, hierarquia e eficácia constitucionais (CF, art. 5º, §3º), ao plano do positivo interno do Estado brasileiro. RMS 32732 AgR / DF – Distrito Federal. Rel. Min. Celso de Mello. Julgamento em 03.06.2014

⁴⁴ “Embora as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre — com relação aos poderes constituídos, apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios. Nos direitos de terceira e de quarta geração, podem existir direitos tanto de uma quanto de outra espécie”. BOBBIO, 2004, p. 09.

⁴⁵ Ibid., p. 19.

da defesa do consumidor, representando – portanto – direitos difusos ou metaindividuais, pois extrapolam a esfera individual e aquela antiga concepção até então percebida, para, agora, se prestarem à coletividade.

Com efeito, assiste razão ao autor, tendo em mente que todos os direitos, a partir de então adquiridos pelo homem, englobam em si mesmos a ideia de direitos direcionados ao coletivo, à humanidade vista como um complexo de pessoas, direitos pautados na solidariedade e na fraternidade entre todos os povos. Assim sendo, esclarece o Supremo Tribunal Federal que:

Neste sentido, é de assinalar que os direitos de terceira geração (ou de novíssima dimensão), que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos, genericamente, e de modo difuso, a todos os integrantes dos agrupamentos sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem, por isso mesmo, ao lado dos denominados direitos de quarta geração (como o direito ao desenvolvimento e o direito à paz), um momento importante no processo de expansão e de reconhecimento dos direitos humanos, qualificado estes, enquanto valores fundamentais indisponíveis, como prerrogativas impregnadas de uma natureza essencialmente inexaurível, consoante proclama autorizado magistério doutrinário. (Celso Lafer, “Desafio: ética e política”, p. 239, 1995, Siciliano).⁴⁶

Entretanto, “o que dizer dos direitos de terceira e de quarta geração? A única coisa que até agora se pode dizer é que são expressão de aspirações ideais, às quais o nome de “direitos” serve unicamente para atribuir um título de nobreza⁴⁷”, e nessa linha de raciocínio corrobora as teses de Sarlet ao defender que é questão problemática o reconhecimento de uma categoria que ainda não encontrou respaldo na ordem internacional, bem como nas ordens constitucionais internas⁴⁸.

Malgrado a ausência de respaldo internacional em sua positivação, os direitos de quarta e quinta categorias representam o progresso da humanidade, bem como de seu intelecto, e abarcariam aqueles direitos decorrentes de um desenvolvimento tecnológico nos diferentes ramos da ciência, ocorrido principalmente na última década, proporcionando ao ser humano uma série de novas experiências sem precedentes, assim como relações interpessoais em nível global, fazendo-se necessário normatizar tais ocorrências, como, por exemplo, a

⁴⁶ RE 959426 / MG – Minas Gerais. Recurso Extraordinário. Relator Ministro Celso de Mello, Brasília. 17/06/2016.

⁴⁷ Ibid., p. 11.

⁴⁸ “Ainda no que tange à problemática das diversas dimensões dos direitos fundamentais, é de se referir a tendência de reconhecer a existência de uma quarta dimensão, que, no entanto, ainda aguarda sua consagração na esfera do direito internacional e das ordens constitucionais internas.” SARLET, 2012, p. 35.

pesquisa genética e o avanço cibernético, logicamente sob a ótica imprescindível dos princípios regentes da dignidade humana, então já positivados.

DAS GERAÇÕES PARA DIMENSÕES: DISCUSSÃO SOB UM PONTO DE VISTA ANALÍTICO DAS EFETIVAS MUDANÇAS OCORRIDAS NA APLICAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A expressão *gerações* de direitos do homem foi primeiramente utilizada em 1979, pelo jurista Karel Vasak, “em aula inaugural do Curso do Instituto Internacional dos Direitos do Homem, em Estraburgo, baseando-se na bandeira francesa, que tem como princípios a liberdade, a igualdade e a fraternidade”⁴⁹, e a partir daí foi consagrada e difundida mundialmente nos âmbitos jurídico e doutrinário, para fazer menção aos direitos fundamentais.

Para Vasak, a tríade dos direitos fundamentais estava relacionada com os referidos ideais consubstanciados na bandeira francesa; *liberté* representava os direitos de primeira geração (civis e políticos – liberdades negativas), *égalité* concebia os direitos de segunda geração (sociais, culturais e econômicos – liberdades positivas expressando os direitos de igualdade) e, por fim, *fraternité* trazia a ideia de direitos de terceira geração (desenvolvimento, paz, meio ambiente – idealização de fraternidade e solidariedade entre os povos).

Bonavides faz referência expressa, em suas obras, da expressão “gerações dos direitos fundamentais”, para explicar como se perpetrou a inserção histórica deles nas constituições dos diversos países, explicando: “os direitos fundamentais passaram, na ordem institucional, a manifestar-se em três gerações sucessivas, que traduzem sem dúvida um processo cumulativo e quantitativo [...]”⁵⁰.

Entretanto, a impetuosa e latente divergência doutrinária reside na seguinte argumentação teórica: o termo gerações faz referência à ideia de superação, de tal modo que, quando os doutrinadores, bem como os operadores do direito se referem à divisão dos direitos fundamentais como sendo compilados em diferentes gerações, procede-se involuntariamente a

⁴⁹ MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 42.

⁵⁰ DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. **Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais?** Disponível em: < <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,geracoes-ou-dimensoes-dos-direitos-fundamentais,37839.html> >. Acesso em: 14 mai. 2016. BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 19ª ed., São Paulo: Editora Malheiros, 2006, p. 563.

uma consciência de submissão à característica de ultrapassagem e suplantação que a palavra intrinsecamente carrega.

De fato, fazendo um comparativo para melhor entendimento, ao se pensar nas várias gerações de uma família, a primeira ideia que surge à mente é a de que as pessoas mais novas substituem as mais velhas em suas tarefas, em seu trabalho e em todos os mais variados desdobramentos naturais da vida. Uns substituem os outros – analogamente, foi a principal crítica atribuída à utilização da expressão gerações: substituição das novas gerações de direitos pelas outras, mais novas, caso em que os críticos a essa terminologia revelam que mais adequado seria a utilização da expressão “dimensão”, para aniquilar a falsa e inevitável ideia de substituição que a palavra exprime – sim, falsa ideia, pois, sabe-se que, na realidade, os direitos fundamentais são insuperáveis.

Sarlet ampara tal expressão elucidando que:

*A teoria dimensional dos direitos fundamentais não aponta, tão-somente, para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais, mas afirma, para, além disso, sua unidade e indivisibilidade no contexto do direito constitucional interno.*⁵¹

Trindade, renomado jurista brasileiro, partilha da mesma posição assumida por Sarlet, criticando como “fantasia nefasta” as gerações de direitos devido à característica a ela atribuída, qual seja, a sua análise feita de forma fragmentada, ponderando, contudo, que vivemos “uma expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados, consoante uma visão necessariamente integrada de todos os direitos humanos⁵²”, tendo em vista que o fundamento primeiro e objetivo último de toda a extensa gama de direitos fundamentais reside na dignidade da pessoa humana, e que a análise sistêmica dos mesmos é o que efetiva sua proteção constitucional⁵³.

Consequentemente, reflete-se diante das teses acima elucidadas que a expressão mais harmônica com o que se busca proclamar atualmente no trato dos direitos fundamentais é a dimensão. Além de exprimir a ideia de conjunto, totalizando todos os direitos até esta ocasião adquiridos e partilhados em uma só “dimensão”, ela é o termo que mais se adequa aos

⁵¹ SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 8ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007, p. 49-50.

⁵² TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1997. V. 1, p. 390.

⁵³ BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 14ª ed. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 642-643.

significados das características dos mesmos – historicidade, inalienabilidade, imprescritibilidade e irrenunciabilidade.⁵⁴

Ante todas estas particularidades, bem como o acolhimento lógico da perspectiva de que os direitos fundamentais repousam na seara da dimensionalidade – conjunto único e abarcador de todos os direitos fundamentais existentes –, constitui-se a seguinte premissa: os direitos fundamentais são insuperáveis e irreversíveis, posto que traduzem o desígnio precípua de salvaguardar os alicerces existenciais da humanidade e, por essa razão e com essa finalidade, emergiu para o Direito o Princípio da Proibição do Retrocesso Social.

PRINCÍPIO DA PROIBIÇÃO DO RETROCESSO SOCIAL

Surgido na década de 70 do século passado, mais especificamente na Alemanha, propagando-se inicialmente na Europa, o princípio da vedação do retrocesso teve origem no cenário de declínio do até então sólido Estado Social de Direito – aquele que veio em substituição ao Estado Liberal, e no qual, a grosso modo, firmaram-se e efetivaram-se os direitos sociais de segunda dimensão. Tal modelo de Estado teve seu desmoronamento marcado, entre outros fatores não menos relevantes, pela elevada crise econômica em que o mundo adentrou após um intenso e acelerado implemento do capitalismo mundial, consequentemente fazendo com que o Estado não mais suportasse seu dever de contraprestação na efetivação dos direitos sociais de segunda dimensão.

Dessa forma, foi intensa e fértil a discussão no sentido de o Estado poder ou não restringir os direitos sociais já incorporados na psique humana e concedidos aos cidadãos em forma de benefícios, uma vez que aquele não estava mais resistindo ao seu ônus de concretização dos referidos direitos devido à crise econômica por ele enfrentada a nível mundial⁵⁵.

No plano internacional, Portugal consagrou o princípio da proibição do retrocesso no notável Acórdão 39/84, relatado por Vital Moreira, que assegurou a manutenção dos direitos prestacionais ao nível de sua “*realização e de se proibir qualquer tentativa de retrocesso*

⁵⁴ SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 34^a ed. Rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2010, p. 181.

⁵⁵ CONTINENTINO, Marcelo Casseb. **Proibição do retrocesso social está na pauta do Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: < http://www.conjur.com.br/2015-abr-11/observatorio-constitucional-proibicao-retrocesso-social-pauta-stf#_ftn2 >. Acesso em: 18 mai. 2016.

*social*⁵⁶, através de declaração de inconstitucionalidade de uma determinada lei do ordenamento jurídico português que revogou garantias relativas à saúde, uma vez já positivadas e incorporadas ao patrimônio jurídico daquelas pessoas.

No Brasil, referido Princípio não é retratado de forma expressa na Constituição, sendo, todavia, assegurado de forma indireta através de outros fundamentos elementares como, por exemplo, o Estado Democrático de Direito, a Dignidade da Pessoa Humana e a Máxima Eficácia⁵⁷.

Com efeito, Barroso leciona que:

*Por este princípio, que não é expresso, mas decorre do sistema jurídico-constitucional, entende-se que, se uma lei, ao regulamentar um mandamento constitucional, instituir determinado direito, ele se incorpora ao patrimônio jurídico da cidadania e não pode ser arbitrariamente suprimido.*⁵⁸

Cumprido ressaltar, no entanto, que embora o Princípio da Proibição do Retrocesso tenha sido concebido à luz dos direitos sociais de segunda dimensão, este se estende aos demais direitos fundamentais e inclusive a outros campos do direito que não o Direito Constitucional, como, por exemplo, o Direito Ambiental, como nos ensina Sarlet em sua obra *A eficácia dos direitos fundamentais*⁵⁹.

Diante dessa extensa aplicabilidade do princípio da proibição do retrocesso a níveis nacional e internacional, cabe a elaboração de uma análise da atual jurisprudência brasileira acerca de um importante fato ensejador de discussão relativa ao tema aqui trabalhado, relativo à recente decisão proferida pelo plenário do Supremo Tribunal Federal, sem sede de *Habeas Corpus*⁶⁰, relatado pelo Ministro Teori Zavascki, em julgamento proferido no dia 17 de fevereiro de 2016.

Referida decisão rompeu o paradigma até aquele momento solidificado no Poder Judiciário brasileiro através da mudança da orientação jurisprudencial ora aplicada e

⁵⁶ AC 39/84. Relator Vital Moreira. Tribunal Constitucional de Portugal. Disponível em: < <http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/acordaos/19840039.html> >. Acesso em: 18 mai. 2016.

⁵⁷ TAVEIRA, Christiano de Oliveira. Marçal, Thaís Boia. Proibição do retrocesso social e orçamento: em busca de uma relação autônoma. RDA – Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 264, p. 161-186, set./dez. 2013 *apud* SARLET, Ingo Wolfgang. Proibição do retrocesso, dignidade da pessoa humana e direitos sociais: manifestação de um constitucionalismo dirigente possível. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE)**, Salvador, n. 15, p. 21, set./out./nov. 2008. Acesso em: 30 maio 2011.

⁵⁸ Barroso, Luís Roberto. O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira. 8. ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2006, p. 152.

⁵⁹ SARLET, 2012, p. 399.

⁶⁰ BRASIL. STF. Plenário. HC 126292/SP, Rel. Min. Teori Zavascki, julgado em: 17/02/2016.

consolidada pela Suprema Corte Brasileira no Habeas Corpus 84.078/MG, no ano de 2009⁶¹, sendo agora possível proceder à execução de pena provisória após a prolação de acórdão penal condenatório em segundo grau de jurisdição, sem que isso ofenda o princípio constitucional da presunção de inocência, que, segundo o STF:

*O princípio da presunção de inocência consiste em pressuposto negativo, o qual refuta a incidência dos efeitos próprios de ato sancionador, administrativo ou judicial, antes do perfazimento ou da conclusão do processo respectivo, com vistas à apuração profunda dos fatos levantados e à realização de juízo certo sobre a ocorrência e a autoria do ilícito imputado ao acusado.*⁶²

Esse princípio encontra-se previsto no ordenamento jurídico interno no rol das garantias individuais asseguradas pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, inciso LVII (“ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória”), constituindo, então, Direito Fundamental, tendo encontrado guarida pela primeira vez na Constituição de 1964⁶³, quando o país aderiu à Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, devido a sua proeminência no âmbito internacional dos direitos humanos, assim como também pode-se trazer, a título de exemplo, a Convenção Americana Sobre os Direitos Humanos, de 1969, entre outros.⁶⁴

Entretanto, será que a possibilidade de iniciar o cumprimento de pena, antes de transitada em julgado a sentença condenatória, configuraria um retrocesso em termos de Direitos Fundamentais? Violaria essa decisão da Suprema Corte o princípio da proibição do retrocesso?

A decisão do Supremo Tribunal Federal restou firme, posicionando-se no sentido de que não houve qualquer tipo de retrocesso. Para isso, utilizou-se de sólidos argumentos estritamente legais e objetivos para fundamentar seu novo e polêmico entendimento. Entre os

⁶¹ O *leading case* contrário ao atual posicionamento do STF é o Habeas Corpus 84.078, relatado pelo Ministro Eros Grau e julgado em 05/02/2009, no qual ficou consolidado o entendimento de que a execução da pena privativa de liberdade só era permitida após o trânsito em julgado da decisão condenatória, por existir a presunção de inocência constitucionalmente prevista – art. 5º, LVII, CF/88. Excetuando-se, porém, os casos em que se fazia necessária a prisão preventiva cujos requisitos encontram-se no art. 312 do Código de Processo Penal.

⁶² **MS 23262 - Distrito Federal. Relator Ministro Dias Toffoli. Julgamento em 23 de abril de 2014.**

⁶³ STF. Habeas Corpus 126.292/São Paulo. Impetrante: Maria Claudia de Seixas. Relator. Teori Zavascki, Brasília, 17/02/2016. Disponível em < <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4697570> >. Acesso em 08 jul. 2016.

⁶⁴ YAROCHEWSKY, Leonardo Isaac. **Direito fundamental.** Princípio da presunção de inocência é direito universal. Disponível em: < <http://www.conjur.com.br/2015-abr-03/leonardo-yarochewsky-presuncao-inocencia-direito-universal> >. Acesso em: 19 mai. 2016

argumentos utilizados, está o tipo de efeito em que os recursos são recebidos: os recursos especial e extraordinário não possuem efeito suspensivo⁶⁵, o que significa dizer que, mesmo interpostos, a decisão proferida em segundo grau de jurisdição continua produzindo seus efeitos, sendo possível, portanto, a execução da pena por ela imposta.

Ratificando a tese, a Suprema Corte trouxe à luz suas Súmulas 716 e 717⁶⁶, para corroborar com tal entendimento em relação à execução provisória da sanção penal, uma vez que ambas as súmulas trazem enunciados que, de fato, pressupõem a existência de execução provisória de sentença penal condenatória.

Ainda, empregou o argumento de que ambos os recursos não se prestam a discutir matéria de fato, e que o julgamento feito pelo Tribunal de segundo grau de jurisdição ocasiona uma “espécie de preclusão da matéria envolvendo os fatos da causa”, o que, na prática, proporcionava ensejo meramente protelatório ao cumprimento da pena privativa de liberdade, com a irrefutável finalidade de alcançar a prescrição do crime.

Com relação ao princípio constitucional da presunção de inocência, o Ministro Teori Zavascki se posicionou no sentido de que este deve ser assegurado até que seja prolatada a sentença condenatória em primeiro grau, confirmada em segundo, remetendo-se a vários outros julgados que corroboram com a tese, deixando claro que não há qualquer tipo de ofensa ao postulado constitucional da presunção de inocência.

Além disso, expõe um pequeno trecho explanado pela Ministra Ellen Gracie, que disse: “em nenhum país do mundo, depois de observado o duplo grau de jurisdição, a execução de uma condenação fica suspensa, aguardando referendo da Suprema Corte⁶⁷”, citando, em seguida, diversos países que adotam o atual entendimento do Brasil, entre eles, Alemanha, Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Canadá, Estados Unidos e Argentina.

Para o Ministro Relator, tanto não há vedação ao princípio constitucional da presunção de inocência quanto há que se falar, inclusive, em um equilíbrio entre o mesmo

⁶⁵ Artigo 637 do Código de Processo Penal e artigo 27, parágrafo 2º, da Lei nº 8.038/90. *Vade Mecum* legislação selecionada para OAB e concursos / coordenação Darlan Barroso, Marco Antonio de Araújo Junior . – 7. ed. ver., ampl. e atual. – São Paulo : Editora Revista dos Tribunais, 2015.

⁶⁶ Súmula 716, STF: Admite-se a progressão de regime de cumprimento da pena ou a aplicação imediata de regime menos severo nela determinada, antes do trânsito em julgado da sentença condenatória.

Súmula 717, STF: Não impede a progressão de regime de execução da pena, fixada em sentença não transitada em julgado, o fato de o réu se encontrar em prisão especial. **Vade Mecum**. legislação selecionada para OAB e concursos. 7ª ed. Ver., ampl. e atual. – São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015, p. 2103.

⁶⁷ BRASIL. STF. HC 85.886/RJ. Rel. Min. Ellen Gracie. Julgamento em: 06/09/2005.

com a efetividade da tutela jurisdicional penal, posto que esta resguarda o interesse social de manutenção do bem-estar, paz e harmonia sociais⁶⁸.

Entretanto, embora a decisão não tenha efeitos vinculantes sobre os demais tribunais e juízes, tal entendimento passará a ser aplicado nos processos já em andamento, inclusive aqueles que já possuem decisão proferida, tendo em vista que não existe qualquer tipo de vedação legal no sentido de aplicar jurisprudência nova em processos já em andamento, ainda que referida mudança seja prejudicial ao réu.

SUGESTÕES E CRÍTICAS À UTILIZAÇÃO DA EXPRESSÃO “GERAÇÃO” DE DIREITOS

Como visto, a expressão “geração de direitos” não abarca de forma ampla todos os significados e todas as perspectivas que devem ser atribuídas aos Direitos Fundamentais, sendo preferível, portanto, o uso definitivo da nomenclatura dimensão e, acerca desta perspectiva, tem-se embutido em cada uma das dimensões as características essenciais dos Direitos Humanos, quais sejam, a historicidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, imprescritibilidade, entre outras, bem como o Princípio da Proibição do Retrocesso, sendo este último um corolário de toda a intensa e incessante demanda para a efetivação e a positivação daqueles.

Contudo, à luz da recente modificação da jurisprudência brasileira, retratada no tópico acima, emerge a possibilidade de suscitar discussão pautada na violação do princípio da Proibição do Retrocesso diante da restrição da garantia constitucional da presunção de inocência – majoritariamente defendida pelos operadores do Direito no âmbito advocatício⁶⁹, em que pese ser uma interpretação mista – material e processual: material em relação à

⁶⁸ BRASIL. STF. HC 85.886/RJ. Rel. Min. Ellen Gracie. Julgamento em 06/09/2005.

⁶⁹ O Conselho Federal da Ordem dos Advogados ingressou em 19 de maio de 2016 com uma Ação Declaratória de Constitucionalidade cujo objeto é o artigo 283 do Código de Processo Penal – com redação dada pela Lei nº 12.403/11, pois ao proferir a decisão no âmbito do HC 126.292, o STF silenciou-se a respeito do referido artigo que expressamente prevê que “Ninguém poderá ser preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, *em decorrência de sentença condenatória transitada em julgado[...]*” Disponível em: <<http://s.oab.org.br/arquivos/2016/05/adc-artigo-283-cpp--53966357.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

própria garantia e processual em relação à sua aplicação no aparato persecutório do Estado – configurando, em tese, um retrocesso no tocante aos casos já em curso ao tempo da decisão, tendo em vista ser uma *reformatio in pejus*.

Entretanto, acredita-se não ter havido qualquer tipo de retrocesso através da mudança de posicionamento do Supremo Tribunal Federal, tendo em vista um conjunto de fatores decisivos ao funcionamento de todo o complexo aparato Estatal, quais sejam: os argumentos fundamentadores do referido julgamento, a má e distorcida aplicação do Princípio da Proibição do Retrocesso e a frequente utilização da Suprema Corte como instância recursal.

Primeiramente, fala-se em má e distorcida aplicação do Princípio da Proibição do Retrocesso, uma vez que a todas e quaisquer decisões judiciais não favoráveis emprega-se a incidência do mesmo, restringindo a grande maioria dos julgamentos, com efeito, em um cerco um tanto quanto limitado de ponderações e possibilidades jurídicas, tendo em vista que tudo quanto se argumentar ocasionará o levantamento de defesa respaldada na aplicação deste princípio, acarretando, conseqüentemente, o engessamento do Poder Judiciário e de sua jurisprudência.

Além disso, em segundo lugar, cumpre ressaltar que, malgrado o Supremo Tribunal Federal não constitua uma terceira instância do Poder Judiciário, uma vez que sua função precípua constitucionalmente prevista é a guarda da Constituição Federal⁷⁰, não é o que se verifica na prática, bastando, para tanto, observar o quão volumoso é o repositório de processos contidos na pauta da Suprema Corte para julgamento, tornando sua atuação excessivamente maior às suas possibilidades e finalidades, quando, em verdade, todos esses processos excedentes e, por vezes, com intuito meramente protelatório, poderiam encerrar-se no Superior Tribunal de Justiça esvaziando, assim, a Cúpula Constitucional.

Nesse sentido, em recente palestra proferida no XII Simpósio de Direito Constitucional, o Juiz Federal Sergio Moro defendeu o posicionamento da Suprema Corte e ainda fez críticas às instituições que pretendem fazer com que o sistema volte a aplicar a antiga jurisprudência⁷¹.

⁷⁰ Artigo 102, CF: “Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição [...]” Vade Mecum, 2015.

⁷¹ “Há uma gama de pessoas poderosas que por muito tempo foram blindadas nas nossas cortes de Justiça. Podemos utilizar todo e qualquer argumento, mas nada muda essa verdade. Sei que há um projeto de lei apresentado no Congresso buscando reverter o precedente do Supremo e algumas iniciativas de ações foram propostas no STF, inclusive pela OAB. Nesse caso em particular a OAB está errada em pretender voltar ao sistema anterior. Essa decisão do Supremo é um marco no sistema legal, de recuperar o conceito básico de que todos devem ser tratados de forma igual perante

Consideração Finais

De todo o exposto, nota-se que o princípio da proibição do retrocesso é utilizado, pelas instituições e pela sociedade jurídica, como se fosse a “cura para todos os males” enfrentados, impondo-o a toda e qualquer decisão que lhes pareça desfavorável e antagônica a seus próprios interesses, quando, na verdade, não poderia existir essa ampliação ilimitada e incondicional, posto que não é essa sua finalidade.

De fato, a profunda alteração na jurisprudência brasileira não conduziu o sistema jurídico à violação da Proibição ao Retrocesso. Admitir tal efeito seria ir contra sua real finalidade e trazer à tona o emprego da terminologia gerações: estaria o sistema substituindo o princípio da presunção da inocência pela efetividade da tutela jurisdicional, quando, na verdade, ocorreu uma ampliação no patrimônio jurídico da sociedade como um todo – a segurança e paz sociais foram elevadas através da maior incidência do *jus puniendi* do Estado, e o Princípio da Presunção de Inocência não deixou de ser aplicado.

Sabe-se que ambos não são institutos de caráter absoluto – Proibição do Retrocesso e Presunção de Inocência – e, com efeito, explanou a Suprema Corte:

Os direitos e garantias individuais não têm caráter absoluto. Não há, no sistema constitucional brasileiro, direitos ou garantias que se revistam de caráter absoluto, mesmo porque razões de relevante interesse público ou exigências derivadas do princípio de convivência das liberdades legitimam, ainda que excepcionalmente, a adoção, por parte dos órgãos estatais, de medidas restritivas das prerrogativas individuais ou coletivas, desde que respeitados os termos estabelecidos pela própria Constituição.⁷²

Por tal motivo, há que se pensar de maneira global nos efeitos emergentes de decisões demasiadamente significativas para o ordenamento jurídico e todos que a ele se submetem, como, por exemplo, o julgamento proferido no referido Habeas Corpus, uma vez que os Tribunais Superiores possuem extremada relevância na condução das diretrizes de uma sociedade, pesando e medindo valores sobrepostos, a fim de encontrar qual é aquele que, no caso concreto, merece maior destaque para promover o crescimento, o fortalecimento e a solidez da coletividade, dos órgãos e instituições que por ela atuam.

a lei, independentemente do poder político e econômico”. Disponível em: <<http://paranaportal.uol.com.br/geral/sergio-moro-fala-sobre-lava-jato-e-critica-projeto-que-limita-colaboracao-premiada/>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

⁷² MS 23.452 / RJ – Rio de Janeiro. Relator Ministro Celso de Mello, Brasília. 12/05/2000.

Consequentemente, deve-se, além de não limitar a visão no sentido de enxergar um retrocesso, e sim uma ampliação no patrimônio jurídico coletivo, buscar incansavelmente a efetivação e a universalização dos Direitos Fundamentais, através de decisões que concretizem o bem-estar social, a fim de afirmar suas características mais basilares – irreversibilidade e dimensionalidade – com o único objetivo ao qual toda esta discussão se presta: a ascensão e a proteção da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco** (Os pensadores, V. 2); Poética / Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira**. 8ª ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2006, p. 152.

BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral. Paulus Editora, 1993. 1727. “A regra de ouro – Tudo o que desejais que os outros vos façam, fazei-o também a eles. Pois nisso consistem a Lei e os Profetas” – Mateus, capítulo 7, versículo 12.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer, Nova ed.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 25ª ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

BRASIL. [STF. ADPF 153](#), Relator. **Eros Grau**, julgamento em 29-4-2010, Plenário, *DJE* de 6-8-2010. Disponível em: < <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=612960>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

_____. STF. Habeas Corpus 126292/São Paulo. Impetrante: Maria Claudia de Seixas. Relator. Teori Zavascki, Brasília, 17/02/2016. Disponível em < <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4697570>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. STF. Habeas Corpus 85.886-4 Rio de Janeiro. Impetrante: Denise Martha Alvariza Garcia Demercian. Relatora. Ellen Gracie. Brasília, 06/09/2005. Disponível em: < <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=354366>> Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. STF. MS 23262 / DF – Distrito Federal. Relator. **Dias Toffoli**, Brasília, **23/04/2014**. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28direitos+humanos%29&pagina=6&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/mcp415h>>. Acesso em 11 jul. 2016.

_____. STF. MS 23.452 / RJ – Rio de Janeiro. Relator Ministro Celso de Mello, Brasília. 12/05/2000. Disponível em: <

<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%2823452%2ENUME%2E+OU+23452%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/nrrnrk> >. Acesso em: 11 jul. 2016

_____. STF. RE 959426 / MG – Minas Gerais. Relator Ministro Celso de Mello, Brasília, 17/06/2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudenciaDetalhe.asp?s1=000532735&base=baseMonocraticas>>. Acesso em: 11 jul. 2016

_____. STF. RMS 32732 AgR / DF – Distrito Federal. Relator. Celso de Mello, Brasília, 03/06/2014. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28A%E7%F5es+afirmativas%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/lawb97x>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

Carta das Nações Unidas. 1945. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>> Acesso em: 12 mai. 2016

CARVALHO, Marco Cesar de. ALVARENGA, Fabiana Cristina da Silveira. Direitos Humanos: a recepção dos Tratados Internacionais pela Constituição Brasileira e sua proteção através do Sistema Regional Interamericano. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. V. 22. n. 89, p. 11-40. São Paulo: RT, out.dez. 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 7ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONTINENTINO, Marcelo Casseb. **Proibição do Retrocesso Social está na Pauta do Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: < http://www.conjur.com.br/2015-abr-11/observatorio-constitucional-proibicao-retrocesso-social-pauta-stf#_ftn2 >. Acesso em: 18 mai. 2016.

CRUZ, Ademar Seabra da. **Meio Século de Liberdades Negativas**. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2882> >. Acesso em: 13 mai. 2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em: 11 mai. 16.

DUARTE NETO, José. **Rigidez e Estabilidade Constitucional**. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2010.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Capítulo XXI – Liberdade dos súditos. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf >. Acesso em: 13 mai. 2016

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. **Gerações ou Dimensões dos Direitos Fundamentais?** Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,geracoes-ou-dimensoes-dos-direitos-fundamentais,37839.html>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. ed. Edições 70, LDA. Lisboa – Portugal. Setembro 2007. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Fundamenta%C3%A7%C3%A3o-da-Metaf%C3%ADsica-dos-Costumes-Kant1.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 12ª ed. Rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZA, Alexandre. **Manual de Direito Administrativo** / Alexandre Mazza. – 5. ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos Humanos, Constituição e os Tratados Internacionais**: estudo analítico da situação e aplicação do Tratado na Ordem Jurídica Brasileira. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2001.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 28ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. Coleção temas jurídicos. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORO, Sérgio. Liberdade frente ao Direito Penal na Contemporaneidade. **XII Simpósio Nacional de Direito Constitucional**. Curitiba-PR. Disponível em: <<http://paranaportal.uol.com.br/geral/sergio-moro-fala-sobre-lava-jato-e-critica-projeto-que-limita-colaboracao-premiada/>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 14ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

Preâmbulo da Carta da Organização das Nações Unidas – disponível em: <<https://naçõesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. Uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11ª ed. Rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SCRAMIM, Umberto Cassiano Garcia. A Dignidade da Pessoa Humana e a Problemática de sua Aplicação. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. V. 22. n. 89, p. 71-96. São Paulo: Ed. RT, out.dez. 2014.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 34ª ed. Rev. e atual. Editora Malheiros, 2010.

SÓFOCLES. **Antígone**. V. XXII. Versão para eBook. 2005. eBooksBrasil.org. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/antigone.html>>. Acesso em: 9 mai. 2016.

TAIAR, Rogerio. A nova dimensão dos direitos humanos e sua relação com a dignidade da pessoa humana. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, V. 106/107

(2011/2012) *apud* Canotilho, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2002.

TAVEIRA, Christiano de Oliveira. Marçal, Thaís Boia. Proibição do retrocesso social e orçamento: em busca de uma relação autônoma. RDA – Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 264, p. 161-186, set./dez. 2013 *apud* SARLET, Ingo Wolfgang. Proibição do retrocesso, dignidade da pessoa humana e direitos sociais: manifestação de um constitucionalismo dirigente possível. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE)**, Salvador, n. 15, p. 21, set./out./nov. 2008. Disponível em: Acesso em: 30 maio 2011.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DE PORTUGAL. AC 39/84. Relator Vital Moreira. Disponível em: < <http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/acordaos/19840039.html> >. Acesso em: 18 mai. 2016.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. V. 1. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1997.

Universidade de São Paulo – USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/magna-carta-1215-magna-charta-libertatum.html> >. Acesso em: 08 jul. 2016.

BARROSO, Darlan; ARAÚJO JÚNIOR, Marco Antonio (Coords.). **Vade Mecum**. legislação selecionada para OAB e concursos. 7ª ed. Ver., ampl. e atual. – São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

YAROCHEWSKY, Leonardo Isaac. **Direito Fundamental**. Princípio da presunção de inocência é direito universal. Disponível em: < <http://www.conjur.com.br/2015-abr-03/leonardo-yarochewsky-presuncao-inocencia-direito-universal> >. Acesso em: 19 mai. 2016.

A PUBLICIDADE OBSCURA IDENTIFICANDO A PUBLICIDADE ENGANOSA E ABUSIVA

Mauro Djalma Longo JÚNIOR *

Thaís Del Monte BUZATO **

Resumo

Este projeto tem como objetivo identificar e definir a publicidade enganosa e abusiva. Atualmente, todas as pessoas são consumidoras, e, com o aumento da economia comercial, cresce também a publicidade ilícita. Desde 11 de setembro de 1990, o Brasil possui uma lei com a finalidade de proteger as pessoas consumidoras, a Lei nº 8.078/1990. Todos os dias, são propagadas muitas publicidades, na televisão, rádio, outdoors, etc. Infelizmente, muitos comerciais são falsos e ofensivos. Os produtos ou serviços oferecidos ao público devem ser veiculados, sempre, de modo verdadeiro e respeitoso. É inacreditável como os consumidores são afetados, pois eles, ou melhor, nós, somos feridos pela ganância dos anunciantes. É importante educar os consumidores sobre seus direitos, e isso engloba a publicidade enganosa e abusiva.

PALAVRAS-CHAVE: *Abusiva; Enganosa; Publicidade; Consumidores; Propagação.*

ADVERTISING OBSCURE IDENTIFYING A MISLEADING ADVERTISING AND ABUSIVE

Abstract

The objective of this project is to identify and define the misleading and abusive publicity. Nowadays, all people are consumerist, and with the economy commercial increasing, raise to

* Graduado em Direito pelo Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto/SP
E-mail: juninho01091910@gmail.com

** Mestre em Direito das Relações Sociais pela PUC/SP - 2012 e docente do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP.
E-mail: thais.delmonte@gmail.com

the unlawful publicity. Since September 11, 1990, Brazil has a law with finality of protect the people consumerist, the law n° 8.078/1990. Every day, are propagated, many publicity, in television, radio, outdoors, among others. Unfortunately, many commercial, are false and offensive. The product or service offered for the public must be publicize always of mode true and respectful. It's unbelievable how the consumerist are affected, because they, or better, we, are injured by greed of advertisers. It's very important educate of consumerist people of theirs rights, and this englobe the misleading and abusive publicity.

KEYWORDS: *Abusive; Misleading; Publicity; Consumerist; Propagated.*

INTRODUÇÃO

O artigo objetiva identificar e, mais que isso, exemplificar a publicidade enganosa e abusiva. Para isto, é de suma importância não somente discorrer sobre a publicidade, mas, sim, estudar os componentes de uma relação de consumo, os responsáveis presentes em uma propagação publicitária, além do histórico do Código de Defesa do Consumidor, onde se encontra a proteção aos indivíduos consumistas.

Propõe não apenas conceituar os itens inerentes a ele; busca, de maneira simples, porém objetiva, ilustrar casos práticos para melhor compreensão e entendimento, e comparar as definições com casos verídicos ocorridos no meio publicitário.

A importância do conteúdo estudado é a busca pela identificação da publicidade enganosa e abusiva, distinguindo uma da outra, para tornar de fácil compreensão a maneira como elas se caracterizam, com o intuito de proporcionar, para aqueles que participam de uma relação de consumo, maior destreza, para que não sejam lesados pelo fornecedor de produto e/ou serviço, agência publicitária ou veículo de propagação da publicidade. É fundamental que se aprenda, aqui, a teoria, para colocar em prática os direitos do consumidor no que diz respeito à publicidade.

Elenca, ainda, as maneiras ilícitas de se fazer publicidade, apresentando casos hipotéticos e concretos, a fim de propiciar uma discussão maior do tema e o entendimento dos assuntos aqui discutidos.

Momentos Iniciais

Com o mercado de consumo cada vez mais extenso e, conseqüentemente, com as relações de consumo tornando-se um hábito na vida de toda a população, passaram a se necessárias normas regulamentadoras para a proteção dos consumidores, assim como a proteção dessas relações de consumo.

Além do Código de Defesa do Consumidor, também foi criado o Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, sob responsabilidade do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), que possui a finalidade de normatizar as relações de consumo em seu aspecto publicitário, coibindo a publicidade enganosa e abusiva.

É imprescindível que haja um controle, sobretudo no que é relacionado ao mercado de consumo. Em 1990, um passo foi dado, visando à proteção do consumidor, com a

criação do Código de Defesa do Consumidor. É importante destacar que, a própria Constituição Federal de 1988 já contava com dispositivos em prol do consumidor, em que seu direito aparece descrito como “Direito Fundamental”. Atrela-se ainda ao surgimento do CDC, o dispositivo 48 da ADCT, que determinava:

Art. 48. O Congresso Nacional, dentro de cento e vinte dias da promulgação da Constituição, elaborará código de defesa do consumidor.

Podemos afirmar, com base no artigo 49 da ADCT, que:

A preocupação do texto constitucional brasileiro foi impulsionada por uma série de fatores econômicos, históricos e culturais, dentre os quais podem ser citadas as transformações expressivas na forma de produção e circulação de riqueza, após a Revolução Industrial e a Segunda Guerra Mundial, afetando o modo de comercialização dos produtos e serviços, que passou de pessoal a massificado, eliminando a vontade e as condições de livre escolha dos consumidores. (Bessa, 2010, p.17)

A seguir, um breve histórico sobre o Código de Defesa do Consumidor, assim como demais proteções concernentes às relações de consumo e ao meio publicitário.

Código de Defesa do Consumidor: trajetórias

Juntamente ao trâmite para a sanção do Código de Defesa do Consumidor, já figuravam, na Constituição Federal de 1988, artigos referentes à proteção do indivíduo consumista, como podemos observar no artigo 5º, inciso XXXII:

Art. 5º. XXXII - O Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor.

Também regula sobre a defesa do consumidor o artigo 170, inciso V, da mesma Constituição, que dispõe:

*Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:
V - defesa do consumidor;*

Sancionado em 11 de setembro de 1990, o Código de Defesa do Consumidor passou por diversas “fases de estudo” até finalmente tornar-se a Lei 8.078/1990.

A base para criação do referido código iniciou-se anteriormente à promulgação da Constituição Federal, encabeçada pelo presidente do Conselho Nacional de Defesa do Consumidor, juntamente com uma renomada Comissão criada com o intuito de desenvolver a regulamentação da proteção ao consumidor.

A partir de um projeto, iniciado por notáveis juristas, criou-se o denominado “Anteprojeto de Código de Defesa do Consumidor”, que serviu como base para o CDC.

Uma Comissão Mista foi criada para lapidar, com base no Anteprojeto, o Código de Defesa do Consumidor, contando também com o suporte dos mais diversos ramos mercantis, como indústrias, comércio, serviços, governo, consumidores e cidadãos. Após muitas ideias, críticas e recomendações, em 11 de setembro de 1990 foi promulgado o Código supracitado. Após seis meses, mais precisamente em 11 de março de 1991, o CDC finalmente entrou em vigor. Tal prazo para o início de sua atividade foi atribuído ao fato do comércio, em geral, necessitar de um período de adaptação para se adequar às normalidades exigidas.

Conforme Ada Pellegrini Grinover et al., “[...] o Código de Defesa do Consumidor está aí a significar um indiscutível avanço, graças ao qual o Brasil passa a ocupar um lugar de destaque entre os países que legislaram ou estão legislando sobre a matéria.” (GRINOVER, et al., 2011, p.3). Hoje podemos afirmar que o Brasil é um dos pioneiros quando se trata de legislar, visando proteger o consumidor e as relações de consumo.

O CONAR e o Código de Autorregulamentação Publicitária

No fim da década de 1970, foi instituído, no Brasil, o Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária. Tudo começou com o governo brasileiro cogitando a ideia de criar um setor de análise prévia de qualquer publicidade lançada, antes que fosse

veiculada, com o propósito de verificar seu conteúdo e seu enquadramento na publicidade “sadia”.

A partir dessa “ameaça” que, de certa forma, iria interferir severamente na liberdade de expressão publicitária, foi criado o referido Código, com o intuito de convencer as autoridades que não era necessária a criação de uma câmara de análise prévia publicitária, pois o Código de Autorregulamentação já tinha força e autonomia suficiente para regular, normatizar e, se necessário, punir as empresas publicitárias, veículos de comunicação e a própria publicidade veiculada. “As normas éticas cuidavam da honestidade e veracidade, do respeito à criança, à ecologia e tantos outros valores. Nasceram também as restrições aos horários de veiculação de comerciais de cigarros e bebidas alcoólicas”. (Leifert, 2005, p. 31)

Com o Código instituído e a necessidade de convencer as autoridades a desistirem da câmara de análise prévia publicitária, foi criado, em 05 de maio de 1980, o CONAR (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária), que ficava responsável por fazer valer o aludido Código. “Da índole privatista, a nova entidade se encarregaria de avaliar, sempre a posteriori, as reclamações de consumidores, autoridades e do mercado.” (Leifert, 2005, p. 32)

Podemos afirmar que o CONAR é uma das mais respeitadas entidades, no que diz respeito ao controle da publicidade, servindo como modelo para toda a América Latina e inspirando novas instituições.

PRINCÍPIOS REGENTES

Como podemos imaginar, as publicidades enganosa e abusiva ficam ligadas em sua matéria, com princípios regentes que dão início à proteção do consumidor. Tais princípios são atrelados à lei, com o objetivo de tutelar sobre o bem maior, que é o consumidor. Nas palavras de Leonardo Rosco e Bessa et al.:

Alguns princípios podem ser apontados como norteadores da elaboração do Código, que, como se sabe, tem por finalidade dorsal proteger o consumidor, não obstante incorpore valores próprios de outros microssistemas, como o ambiental e concorrencial. (BESSA, et al., 2010, p. 233 e 234)

A seguir, serão estudados os princípios que são inerentes à publicidade enganosa e à abusiva.

Princípio da identificação da Publicidade

Consoante artigo 36, caput, do Código de Defesa do Consumidor:

Art. 36. A publicidade deve ser veiculada de tal forma que o consumidor, fácil e imediatamente, a identifique como tal.

Esse princípio tem por objetivo definir que a publicidade deve ser identificada como tal, sem qualquer tipo de dificuldade. Portanto, fica vedada a publicidade clandestina (também conhecida como merchandising, que é aquela que aparece com frequência em filmes e novelas, onde aparece a publicidade de algum produto ou serviço no contexto da cena) e subliminar (que não pode ser considerada uma publicidade, mas, sim, uma manipulação, que visa atingir o estado consciente da mente de maneira a persuadi-lo). Logo, concluímos que a publicidade sempre deverá ser nítida, estampando claramente seu objetivo de propagar um determinado produto ou serviço.

Princípio da veracidade

O legislador tratou de emoldurar o princípio da veracidade não somente no artigo 37 do Código de Defesa do Consumidor, que dispõe sobre a proibição da publicidade enganosa, como também incluiu no parágrafo único do artigo 36, do mesmo Código, os seguintes dizeres:

Parágrafo único. O fornecedor, na publicidade de seus produtos ou serviços, manterá, em seu poder, para informação dos legítimos interessados, os dados fáticos, técnicos e científicos que dão sustentação à mensagem.

Destaca-se, neste parágrafo, que é obrigação do anunciante demonstrar, aos interessados por seu produto e/ou serviço, a comprovação de veracidade da publicidade veiculada.

Princípio da não abusividade

O princípio da não abusividade tem o escopo de não permitir a publicidade abusiva. Ademais, tal princípio encontra-se norteado no artigo 37, § 2º, do Código de Defesa do Consumidor.

*Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.
§ 2º É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeite valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.*

A não abusividade visa proteger o consumidor de atitudes desrespeitosas que uma publicidade pode apresentar. Ao contrário da publicidade enganosa, e também do princípio da veracidade, a não abusividade coíbe práticas agressivas e/ou omissas.

Princípio da veiculação contratual da Publicidade

O princípio da veiculação contratual da publicidade aparece nos artigos 30 a 35 do Código de Defesa do Consumidor:

Art. 30. Toda informação ou publicidade, suficientemente precisa, veiculada por qualquer forma ou meio de comunicação com relação a produtos e serviços oferecidos ou apresentados, obriga o fornecedor que a fizer veicular ou dela se utilizar e integra o contrato que vier a ser celebrado.

Art. 31. A oferta e apresentação de produtos ou serviços devem assegurar informações corretas, claras, precisas, ostensivas e em língua portuguesa sobre suas características, qualidades, quantidade, composição, preço, garantia, prazos de validade e origem, entre outros dados, bem como sobre os riscos que apresentam à saúde e segurança dos consumidores.

Parágrafo único. As informações de que trata este artigo, nos produtos refrigerados oferecidos ao consumidor, serão gravadas de forma indelével. (Incluído pela Lei nº 11.989, de 2009)

Art. 32. Os fabricantes e importadores deverão assegurar a oferta de componentes e peças de reposição enquanto não cessar a fabricação ou importação do produto.

Parágrafo único. Cessadas a produção ou importação, a oferta deverá ser mantida por período razoável de tempo, na forma da lei.

Art. 33. Em caso de oferta ou venda por telefone ou reembolso postal, deve constar o nome do fabricante e endereço na embalagem, publicidade e em todos os impressos utilizados na transação comercial.

Parágrafo único. É proibida a publicidade de bens e serviços por telefone, quando a chamada for onerosa ao consumidor que a origina. (Incluído pela Lei nº 11.800, de 2008).

Art. 34. O fornecedor do produto ou serviço é solidariamente responsável pelos atos de seus prepostos ou representantes autônomos.

Art. 35. Se o fornecedor de produtos ou serviços recusar cumprimento à oferta, apresentação ou publicidade, o consumidor poderá, alternativamente e à sua livre escolha:

I - exigir o cumprimento forçado da obrigação, nos termos da oferta, apresentação ou publicidade;

II - aceitar outro produto ou prestação de serviço equivalente;

III - rescindir o contrato, com direito à restituição de quantia eventualmente antecipada, monetariamente atualizada, e a perdas e danos.

Desse modo, o princípio supracitado, assim como os presentes artigos, possuem a finalidade de fazer cumprir a oferta propagada publicitariamente. Assim, ao veicular um comercial, os responsáveis por ele deverão cumprir o anunciado.

Princípio da inversão do Ônus da Prova

A inversão do ônus da prova fica assim descrita, segundo o artigo 38 do CDC:

Art. 38. O ônus da prova da veracidade e correção da informação ou comunicação publicitária cabe a quem as patrocina.

Observando o presente artigo, fica evidente que, em se tratando da publicidade, caberá ao anunciante, assim como aos demais responsáveis, provar que aquele comercial não é abusivo e/ou enganoso. Caso o consumidor ou outrem faça uma denúncia sobre

publicidade que considera conter características ilícitas, não precisará provar se, de fato, o referido comercial é enganoso e/ou abusivo, mas, sim, os que o divulgaram.

Relações Jurídicas de consumo

Quando falamos em relação de consumo, logo nos lembramos de compra e venda. Mas, afinal, o que seriam as relações de consumo e como elas se formam? As relações de consumo podem ser descritas como uma relação mercantil, formada entre consumidor e fornecedor, além do produto e/ou serviço objeto da presente relação.

Todos os dias participamos ativamente de uma relação de consumo, seja como consumidor, comprando, por exemplo, um carro em uma concessionária, ou, então, em uma coletividade de pessoas, como no caso de uma compra em site de compras coletivas, e, também, para algumas pessoas, como fornecedor, prestando algum serviço ou vendendo algum produto.

O Código de Defesa do Consumidor norteia as relações de consumo e as regula com o propósito de manter o controle sobre elas, visando principalmente ao bem maior, que é a proteção do consumidor. Seus objetivos e características aparecem nos artigos 4º e 5º do Código supracitado:

Art. 4º A Política Nacional das Relações de Consumo tem por objetivo o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança, a proteção de seus interesses econômicos, a melhoria da sua qualidade de vida, bem como a transparência e harmonia das relações de consumo, atendidos os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 9.008, de 21.3.1995)

I - reconhecimento da vulnerabilidade do consumidor no mercado de consumo;

II - ação governamental no sentido de proteger efetivamente o consumidor:

a) por iniciativa direta;

b) por incentivos à criação e desenvolvimento de associações representativas;

c) pela presença do Estado no mercado de consumo;

d) pela garantia dos produtos e serviços com padrões adequados de qualidade, segurança, durabilidade e desempenho.

III - harmonização dos interesses dos participantes das relações de consumo e compatibilização da proteção do consumidor com a necessidade de desenvolvimento econômico e tecnológico, de modo a

viabilizar os princípios nos quais se funda a ordem econômica (art. 170, da Constituição Federal), sempre com base na boa-fé e equilíbrio nas relações entre consumidores e fornecedores;

IV - educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres, com vistas à melhoria do mercado de consumo;

V - incentivo à criação pelos fornecedores de meios eficientes de controle de qualidade e segurança de produtos e serviços, assim como de mecanismos alternativos de solução de conflitos de consumo;

VI - coibição e repressão eficientes de todos os abusos praticados no mercado de consumo, inclusive a concorrência desleal e utilização indevida de inventos e criações industriais das marcas e nomes comerciais e signos distintivos, que possam causar prejuízos aos consumidores;

VII - racionalização e melhoria dos serviços públicos;

VIII - estudo constante das modificações do mercado de consumo.

Art. 5º Para a execução da Política Nacional das Relações de Consumo, contará o poder público com os seguintes instrumentos, entre outros:

I - manutenção de assistência jurídica, integral e gratuita para o consumidor carente;

II - instituição de Promotorias de Justiça de Defesa do Consumidor, no âmbito do Ministério Público;

III - criação de delegacias de polícia especializadas no atendimento de consumidores vítimas de infrações penais de consumo;

IV - criação de Juizados Especiais de Pequenas Causas e Varas Especializadas para a solução de litígios de consumo;

V - concessão de estímulos à criação e desenvolvimento das Associações de Defesa do Consumidor.

Desde os primórdios da humanidade, as relações de consumo estão presentes diariamente na vida das pessoas, pois, desde o início, a sociedade sempre foi regida pela compra e venda de algum produto ou uma prestação de serviço. O que mudou é o fato de muitos países, como o Brasil, criar regulamentações para que essas relações de consumo sejam sempre sadias e recebam a devida punição quando forem praticadas de modo a lesar o consumidor.

Para que a relação de consumo seja norteada pelo Código de Defesa do Consumidor, os elementos objetivos (produto ou serviço), subjetivos (consumidor e fornecedor) e finalísticos (uso do produto ou serviço por parte do consumidor como destinatário final) devem, indispensavelmente, estar presentes.

Levando em conta os requisitos necessários para fazer uma relação de consumo e melhor entender seu funcionamento, seus elementos serão descritos, analisados e exemplificados a seguir.

Conceito de Consumidor

O consumidor pode ser definido como pessoa física ou pessoa jurídica que adquire bens ou contrata prestação de serviço na qualidade de destinatário final (consumidor em sentido estrito), ou seja, quando será ele a usufruir dos bens ou serviços prestados, como preceitua o artigo 2º do CDC:

Art.2º. Consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final.

Colocando de forma estrita, “consumidor é o destinatário final”, conforme demonstra o artigo analisado. Ao definir consumidor como destinatário final, fica nítido que é utilizada, em nosso entendimento, a corrente finalista, que demonstra que não é consumidor aquele que compra para revenda, mas, sim, aquele que adquire com o intuito de utilizar o objeto em questão, ao contrário da teoria maximalista, que define como consumidor qualquer um que venha a adquirir algum produto e/ou serviço. Atualmente, para o STJ, a teoria finalista embasa o real significado de consumidor.

Vale ressaltar que a pessoa física tida como consumidora pode ser idosa, adolescente ou criança, não importando a idade, mas, sim, o simples fato gerador que a torna consumidora, acrescentando, ainda, que não pode ser definido, como consumidor, animal, móvel, imóvel, nascituro, de cujus e qualquer objeto inanimado.

Tratando-se de pessoa jurídica, caso uma empresa compre vários telefones celulares com a finalidade de, posteriormente, vender esses aparelhos, ela não deve ser considerada consumidora, uma vez que vai transferir esses bens para outrem. Caso essa empresa compre os aparelhos celulares com a finalidade de utilizar esses produtos para ligar ou receber ligações de seus clientes, por exemplo, então ela será considerada consumidora e não fornecedora, como no primeiro exemplo.

O mesmo ocorre quando o objeto da relação for uma prestação de serviço. Caso uma empresa de televisão a cabo contrate uma empresa que terceirize técnicos de instalação para que os mesmos atendam seus clientes, ela não será consumidora mas, sim, fornecedora de serviços. Usando, ainda, o caso em tela, caso essa empresa contrate os mesmos técnicos com a finalidade de reparar o sistema da empresa então ela será a destinatária final do serviço, ou seja, será considerada consumidora dessa prestação de serviço.

Como exemplo de relação de consumo que tenha como consumidor uma coletividade (consumidor em sentido coletivo), podemos ilustrar o caso de uma compra coletiva que, depois de efetuada, transformou todos esses compradores em consumidores. Aplicando como paradigma o caso de um show de uma banda de rock, em que várias pessoas adquiriram o ingresso e foram prejudicadas pelo não comparecimento da banda ao show, tal fato configura, perante o Código de Defesa do Consumidor, como prejudicial à coletividade, pois essas pessoas foram lesadas como consumidoras.

Segundo o artigo 2º, parágrafo único, do CDC, a coletividade de pessoas que intervenha na relação de consumo é considerada consumidora por equiparação:

Art. 2º. Parágrafo Único. Equipara-se a consumidor a coletividade de pessoas, ainda que indetermináveis, que haja intervindo nas relações de consumo.

Também para efeito de conceituação de consumidor por equiparação, o artigo 17 do mesmo código descreve:

Art. 17. Para os efeitos desta Seção, equiparam-se aos consumidores todas as vítimas do evento.

Neste artigo, estão compreendidas todas as pessoas que foram vitimadas por algum acidente de consumo (consumidor bystander). Podemos usar, como exemplo, para melhor entender esse tipo de consumidor, um ônibus que invade um restaurante, causando danos ao estabelecimento e às pessoas presentes. Nesse caso, todas as pessoas, não somente os passageiros do ônibus, serão igualadas à denominação de consumidor, mesmo que indiretamente.

Será também considerado consumidor por equiparação, perante o artigo 29 do CDC:

Art. 29. Para os fins deste Capítulo e do seguinte, equiparam-se aos consumidores todas as pessoas, determináveis ou não, expostas às práticas nele previstas.

Interpretando o artigo 29 do CDC, podemos concluir que também é consumidor aquele que é exposto a uma prática regulada pelo CDC (consumidor em sentido amplo ou virtual), ou seja, pode ser considerado consumidor o sujeito que assiste a uma publicidade televisiva na qual o produto é um tênis e, dentro dessa propaganda, há um abuso perante a

religião desse sujeito. Tal fato é caracterizado pelo CDC como publicidade abusiva; logo, aquela pessoa, mesmo não adquirindo o tênis anunciado, será equiparada a consumidor.

O reconhecimento do direito do consumidor como um direito coletivo, protegendo inclusive pessoas indetermináveis, possibilita segurança e proteção da sociedade consumerista como um todo, visando tutelar, de acordo com a Constituição Federal, os princípios inerentes que normatizam o Código de Defesa do Consumidor.

Conceito de Fornecedor

É denominado fornecedor aquele que oferece/disponibiliza determinado produto ou serviço no mercado.

Conforme artigo 3º, caput, do Código de Defesa do Consumidor:

Art. 3º Fornecedor é toda pessoa física ou jurídica, pública ou privada, nacional ou estrangeira, bem como os entes despersonalizados, que desenvolvem atividade de produção, montagem, criação, construção, transformação, importação, exportação, distribuição ou comercialização de produtos ou prestação de serviços.

É de enfatizar que, para a pessoa, seja ela física ou jurídica, ser considerada fornecedora de algum produto ou serviço, deve estar presente a habitualidade da prestação de serviço ou venda de produto. Caso uma pessoa resolva vender seu carro, essa atividade não lhe irá atribuir a denominação de fornecedora, pois não existe uma habitualidade de venda de carros. Porém, se essa mesma pessoa possui uma garagem de veículos que tem o objetivo de comercializar com frequência carros e motos, será, então considerada fornecedora.

No caso de um fornecedor de prestação de serviços, este também somente será assim caracterizado se houver a constante prestação de serviços.

Como exemplo de pessoa física considerada fornecedora, temos o médico, o arquiteto e o jardineiro, entre outros. No caso do advogado, o STJ vem optando pela não denominação de fornecedor a esse profissional. (REsp 539.077/MS, 757.867/RS, AgRg no Ag 815.009/BA, REsp 914.105/GO e REsp 1.134.009/PE).

As entidades públicas também podem ser consideradas fornecedoras, em algumas exceções, como, por exemplo, quando uma repartição pública faz uma reprografia.

Conceito de Produto

Consoante o artigo 3º, §1º, do Código de Defesa do Consumidor:

Art. 3º, § 1º. Produto é qualquer bem, móvel ou imóvel, material ou imaterial.

Por si só, este artigo define com clareza o que é considerado produto; porém, ressalta-se que, para que o produto seja objeto de uma relação de consumo, sua disponibilização não necessariamente precisa ser remunerada, ou seja, o panfleto entregue na rua pode ser considerado um produto de relação de consumo, assim como a amostra grátis.

No quesito bem móvel, podemos incluir o automóvel, como exemplo, enquanto no bem imóvel, um apartamento. Quando se trata de bem material, podemos utilizar uma televisão; no que tange ao bem imaterial, podemos elucidar com o caso da compra de um DVD de jogo, em que o DVD é o bem material e o jogo o bem imaterial.

O produto ou bem deve ser considerado um objeto envolvido na relação de consumo.

Conceito de Serviço

De acordo com o artigo 3º, § 2º, do CDC:

Art. 3º, § 2º. Serviço é qualquer atividade fornecida no mercado de consumo, mediante remuneração, inclusive as de natureza bancária, financeira, de crédito e securitária, salvo as decorrentes das relações de caráter trabalhista.

O serviço pode, então, ser definido como atividade oferecida ao consumidor, que envolva honorários, com a finalidade de servir, prestar, oferecer e atender à necessidade e demanda buscada pelo indivíduo consumista. Acrescenta-se ainda que, para ser considerado um serviço, tal atividade deverá, obrigatoriamente, ser remunerada; do contrário, não será enquadrada dessa forma. Caso, por exemplo, uma entidade assistencial preste um serviço de qualquer natureza, inteiramente gratuito, este não será classificado como relação de consumo. Relações de caráter trabalhista também não deverão ser denominadas como serviço, no que tange às relações de consumo, conforme preceitua o artigo 3º, §2º, do CDC. Colocamos, ainda, que a remuneração, pode ser direta ou indireta. Na remuneração direta, o pagamento é feito diretamente pelo serviço prestado, como, por exemplo, quando o indivíduo vai ao cinema e paga por seu ingresso. O ato de custear o ingresso é considerado uma remuneração direta, uma vez que esse pagamento foi feito para a utilização do cinema. Usando esse caso, vamos considerar que esse cinema fica em um shopping, no qual o estacionamento "não é cobrado". Na verdade, o estacionamento está sendo pago indiretamente, uma vez que seu valor está embutido no preço do ingresso do cinema. Tanto a remuneração direta quanto a indireta podem ser consideradas relações de consumo. Como já foi abordado, na conceituação de fornecedor o serviço prestado advindo de serviço público também é tido como uma relação de consumo.

De acordo com as seguintes súmulas do STJ:

Súmula 297. O Código de Defesa do Consumidor é aplicável às instituições financeiras.

Súmula 321. O Código de Defesa do Consumidor é aplicável à relação jurídica entre a entidade de previdência privada e seus participantes.

Súmula 469. Aplica-se o Código de Defesa do Consumidor aos contratos de plano de saúde.

Logo, observamos que planos de saúde, serviços previdenciários e bancários também figuram como prestações de serviço embutidas nas relações de consumo, respondendo perante o CDC.

Publicidade

A publicidade aparece cada vez com mais destaque nas relações de consumo, pois possui a finalidade de propagar determinado produto e/ou serviço, com o intuito de atingir um público alvo.

Seja na rua ou em casa, sempre vamos nos deparar com a publicidade, como em um outdoor, enquanto vamos para o trabalho, ou no intervalo da novela, enquanto assistimos à televisão. Funcionando como um *método viral*, a publicidade leva a conhecimento do público, os detalhes, inovações, comparações e promoções, entre outros aspectos do objeto oferecido. Para Armando Sant'Anna, "A publicidade é, sobretudo, um grande meio de comunicação com a massa." (SANT'ANNA, 2002, p.76).

Conceito de Publicidade

Podemos definir a publicidade, conforme Armando Sant'Anna:

"A publicidade é uma técnica de comunicação de massa, paga com a finalidade precípua de fornecer informações, desenvolver atitudes e provocar ações benéficas para os anunciantes, geralmente para vender produtos ou serviços. A publicidade serve para realizar as tarefas de comunicação de massa com a economia, velocidade e volume maiores que os obtidos através de quaisquer outros meios." (SANT'ANNA, 2002, p.76)

Utilizando essa definição, podemos constatar que a publicidade é um método pelo qual o anunciante, de uma maneira ágil, irá divulgar seus produtos e serviços para alcançar os consumidores. Independentemente da técnica utilizada em uma publicidade, ela promove o objeto no mercado de consumo com grande força.

Nos dizeres de Sant'Anna, "A publicidade é uma das maiores forças da atualidade." (SANT'ANNA, 2002, p.77), força essa que muitas vezes gera grande lucro para o anunciante, movimentando a economia como um todo.

Publicidade x Propaganda

A despeito de muitos usarem as expressões publicidade e propaganda como sinônimos, estas não se confundem.

Podemos definir publicidade como propagadora de produto e/ou serviço, com a finalidade de “vender”, fazer com que o consumidor adquira o objeto. Já a propaganda não possui cunho financeiro, mas, sim, ideológico. Um exemplo de propaganda é o horário político eleitoral gratuito, onde são apresentados ideias, argumentos e pensamentos, entre outros atributos que visam atingir um ideal e não uma venda. Conforme Armado Sant’Anna, “Propaganda é definida como a propagação de princípios e teorias.” (SANT’ANNA, 2002, p.75)

Embora a Constituição Federal não tenha estabelecido uma diferença entre publicidade e propaganda, explicam Leonardo Roscoe Bessa et.al.:

“Os termos publicidade e propaganda são utilizados indistintamente no Brasil. Não foi esse, contudo, o caminho adotado pelo Código de Defesa do Consumidor. Não se confundem publicidade e propaganda, embora, no dia a dia do mercado, os dois termos sejam utilizados um pelo outro. A publicidade tem um objetivo comercial, enquanto a propaganda visa a um fim ideológico, religioso, filosófico, político, econômico ou social. Fora isso, a publicidade, além de paga, identifica seu patrocinador, o que nem sempre ocorre na propaganda.” (BESSA et.al., 2010, p.229)

Destarte, evidencia-se que o CDC não regula sobre a propaganda, mas, sim, somente sobre a publicidade.

Publicidade institucional e promocional

Existem dois tipos de publicidade: a publicidade institucional, que versa sobre a divulgação da marca da empresa como um todo, e a promocional, que possui o intuito de divulgar um determinado produto ou serviço oferecido pela empresa. Dessa forma, podemos ilustrar que, caso seja veiculada uma publicidade falando da história, fidelidade e confiabilidade de um grupo de investidores, será definida como uma publicidade institucional. Caso a publicidade venha a propagar um novo carro de uma fabricante automotiva, será tida como publicidade promocional, pois, apesar de mostrar o símbolo da fabricante, o intuito é levar ao público consumista o conhecimento tão somente daquele novo modelo de carro fabricado.

Dessa forma, argumenta Bessa, dizendo: “Na publicidade institucional (ou corporativa) o que se anuncia é a própria empresa e não um produto seu. Seus objetivos são alcançados a mais longo prazo, beneficiando muitas vezes produtos ou serviços que não são sequer produzidos pela empresa.” (BESSA, et.al., 2010, p.230)

Contudo, completa Bessa: “[...] a publicidade promocional (do produto ou serviço) tem um objetivo imediato: seus resultados são esperados a curto prazo.” (BESSA, et al., 2010, p.230).

Publicidade comparativa

A publicidade comparativa é permitida por lei, desde que a comparação dos produtos da empresa anunciada com a concorrente sejam verídicas e não contenham abusividade, obedecendo ao artigo 32 do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, que elenca:

Artigo 32

Tendo em vista as modernas tendências mundiais - e atendidas as normas pertinentes do Código da Propriedade Industrial, a publicidade comparativa será aceita, contanto que respeite os seguintes princípios e limites:

- a) Seu objetivo maior seja o esclarecimento, se não mesmo a defesa do consumidor;*
- b) Tenha por princípio básico a objetividade na comparação, posto que dados subjetivos, de fundo psicológico ou emocional, não constituem uma base válida de comparação perante o Consumidor;*
- c) A comparação alegada ou realizada seja passível de comprovação;*
- d) Em se tratando de bens de consumo a comparação seja feita com modelos fabricados no mesmo ano, sendo condenável o confronto entre produtos de épocas diferentes, a menos que se trate de referência para demonstrar evolução, o que, nesse caso, deve ser caracterizado;*
- e) Não se estabeleça confusão entre produtos e marcas concorrentes;*
- f) Não se caracterize concorrência desleal, denegrimto à imagem do produto ou à marca de outra empresa;*
- g) Não se utilize injustificadamente a imagem corporativa ou o prestígio de terceiros;*
- h) Quando se fizer uma comparação entre produtos cujo preço não é de igual nível, tal circunstância deve ser claramente indicada pelo anúncio.*

Um exemplo clássico de publicidade comparativa é a das pilhas Duracell, que mostra diversos bichos de pelúcia eletrônicos funcionando até determinado ponto, enquanto a pilha supracitada permanece forte e dura mais tempo que as demais.

A publicidade comparativa tem o objetivo de mostrar com veracidade as qualidades superiores de seus produtos em confrontação com os de seus concorrentes, não podendo desrespeitá-los, desrespeitar o consumidor e nem faltar com a verdade.

Responsabilidade pelo anúncio

Quando é anunciado algum tipo de publicidade, muito se discute sobre quem é o responsável pela propagação divulgada em revistas, jornais, sites, televisão e rádio, entre outros meios de comunicação.

Seria responsável pela publicidade o fabricante do produto? Ou a responsabilidade incidiria sobre as agências de publicidade, que são pagas para "dar vida" à ideia criada para divulgar tal produto/serviço e, na maioria dos casos, arquitetar esse projeto?

Para melhor compreender e definir a responsabilidade, primeiro deve-se aprender sobre a função de cada indivíduo envolvido nesse trâmite publicitário. Podemos definir cada um deles como:

Anunciante é a pessoa física ou jurídica interessada em promover a venda dos produtos por meio da publicidade. Agência é o prestador de serviços ao anunciante, que objetiva promover os produtos junto ao consumidor, utilizando-se de estratégias publicitárias. Veículo de comunicação é o instrumento capaz de transmitir a mensagem, encomendada pelo anunciante à agência, ao consumidor. São exemplos de veículo de comunicação os jornais, a televisão, revistas, rádios, outdoors, entre outros. (Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/6647/Publicidade-e-responsabilizacao-civil>. Acesso em: 27/04/2015, às 11:32h.

Tendo em vista essa conceituação, existem correntes que defendem que somente o fornecedor do produto e/ou prestador de serviço devem responder pela publicidade do objeto em questão, pois são eles que comercializam esse produto e/ou serviço, e são os maiores interessados na propagação do objeto colocado no mercado. A outra corrente defende a tese de que há responsabilidade solidária da agência publicitária e dos veículos

de transmissão dessa publicidade, levando em conta, para isso, que o artigo 7º, parágrafo único, do Código de Defesa do Consumidor preceitua:

Art. 7º, Parágrafo único. Tendo mais de um autor a ofensa, todos responderão solidariamente pela reparação dos danos previstos nas normas de consumo.

Conquanto, todos os envolvidos na publicidade devem ser considerados responsáveis pela mesma, do ponto de vista que, por ser o "elo mais fraco", o consumidor deve ser reparado por todos ou qualquer um dos envolvidos na publicidade. Considerando-se que é do publicitário a "responsabilidade" de criar e propagar o objeto denominado produto/prestação de serviço, devemos considerar que:

[...] onde existe a liberdade de expressão e de comunicação, os próprios publicitários são chamados a garantir uma gestão da sua profissão eticamente responsável. Além de evitarem abusos, os publicitários deveriam também empenhar-se por remediar, na medida do possível, os danos causados pela publicidade : por exemplo, entre outros, publicando avisos corretivos, indenizando as partes lesadas, incrementando a quantidade de publicidade de utilidade pública. (Disponível em: <http://edusampaio.com/2012/01/11/publicidade-e-responsabilidade-social/>. Acesso em: 27/04/2015, às 16:10h.

Quando há uma publicidade, independentemente do objeto divulgado, não se pode eximir a responsabilidade dos membros envolvidos nesse marketing, pois, se a propaganda é considerada enganosa e/ou abusiva, a responsabilidade por ela chegar ao consumidor passa pelo anunciante, que é responsável direto pelo objeto e possui o interesse direto de sua divulgação comercial, pela agência, que possui a responsabilidade de criar e divulgar a marca, e pelo veículo de comunicação, que propaga a publicidade para os consumidores. Ao confrontar o trâmite publicitário, o parágrafo único, do artigo 7, do CDC, deixa claro e evidente que a responsabilidade não cabe somente a um, mas a todos os envolvidos nesse processo.

Responsabilidade solidária do anunciante e da Agência

Quando um anúncio publicitário é divulgado para os consumidores, ficam responsáveis por ele o anunciante e a agência publicitária que difundiu a campanha, ou

seja, existe a responsabilidade solidária, acarretando obrigação de ambos. Para Rizzatto Nunes:

O fornecedor-anunciante é sempre responsável pelos danos que seu anúncio causar, sendo que, em seu caso em particular, ainda responde por inserção de cláusula contratual ou sua nulificação em função do anúncio. A agência, como produtora do anúncio, responde solidariamente com o anunciante, independentemente do tipo de contrato que com ele tenha estabelecido. (NUNES, 2013, p.566).

Além do artigo 7º, parágrafo único, do CDC, citado anteriormente para embasar a responsabilidade solidária da agência publicitária, o artigo 45 do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária estabelece que:

*Artigo 45 - A responsabilidade pela observância das normas de conduta estabelecidas neste Código cabe ao Anunciante e a sua Agência, bem como ao Veículo, ressalvadas no caso deste último as circunstâncias específicas que serão abordadas mais adiante, neste Artigo:
a- O anunciante assumirá responsabilidade total por sua publicidade;
b- A agência deve ter o máximo cuidado na elaboração do anúncio, de modo a habilitar o Cliente Anunciante a cumprir sua responsabilidade, com ele respondendo solidariamente pela obediência aos preceitos deste Código.*

É importante ressaltar que, no caso de publicidade na modalidade enganosa, a agência de publicidade pode ser eximida de sua culpa, caso o anunciante somente tenha passado as informações para criação/divulgação dessa publicidade, e posteriormente à veiculação, no momento em que o consumidor tenta adquirir o produto ou serviço, o anunciante não cumpre o estabelecido no comercial divulgado. Podemos ilustrar tal caso com base em um anunciante que queira divulgar sua marca de bolsas e contrata uma empresa especializada em marketing para explanar publicidade, pedindo para destacar na propaganda que, no caso da compra de três bolsas, o cliente ganha uma carteira. Ocorre que, quando o cliente chega à loja e adquire três bolsas, o anunciante exalta que ele só irá ganhar a carteira caso pague, além do valor das bolsas, o adicional de R\$ 20,00. É nítido, no caso em tela, que a publicidade é enganosa; porém, também fica evidente que a empresa de publicidade, assim como o veículo de comunicação, não possuem culpa alguma, não implicando, então, a responsabilidade solidária.

Responsabilidade solidária do veículo de propagação

O veículo de propagação possui a incumbência de disseminar o anúncio, seja na televisão, rádio e jornal, entre outros meios considerados de comunicação, criando o elo publicidade/público alvo.

Fica disposto no artigo 45, alíneas “c”, “d” e “e”, do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária:

Art. 45. C - Este Código recomenda aos Veículos que, como medida preventiva, estabeleçam um sistema de controle na recepção de anúncios.

Poderá o veículo:

c.1) recusar o anúncio, independentemente de decisão do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária - CONAR, quando entender que o seu conteúdo fere, flagrantemente, princípios deste Código, devendo, nesta hipótese, comunicar sua decisão ao Conselho Superior do CONAR que, se for o caso, determinará a instauração de processo ético;

c.2) recusar anúncio que fira a sua linha editorial, jornalística ou de programação;

c.3) recusar anúncio sem identificação do patrocinador, salvo o caso de campanha que se enquadre no parágrafo único do Artigo 9º ("teaser");

c.4) recusar anúncio de polêmica ou denúncia sem expressa autorização de fonte conhecida que responda pela autoria da peça;
D - O controle na recepção de anúncios, preconizado na letra "c" deste artigo, deverá adotar maiores precauções em relação à peça apresentada sem a intermediação de Agência, que por ignorância ou má-fé do Anunciante, poderá transgredir princípios deste Código;

E - A responsabilidade do Veículo será equiparada à do Anunciante sempre que a veiculação do anúncio contrariar os termos de recomendação que lhe tenha sido comunicada oficialmente pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária - CONAR.

Deve ser destacado que, assim como a agência publicitária, o veículo também é isento de culpa na hipótese de publicidade enganosa posterior, ou seja, quando, por exemplo, o consumidor após ter assistido a publicidade referente a um produto de limpeza em promoção, procura a loja para adquirir o mesmo e ouve do vendedor que não há promoção sobre aquele produto. Fica explícito que o veículo de comunicação não possui condição de fiscalizar se essa publicidade vem sendo cumprida na loja, ficando excluída

sua culpa; porém, no caso do veículo que transmite a propaganda constatar que ela é enganosa ou abusiva, possui a autonomia de negar sua veiculação, para não correr o risco de responder perante o artigo 67, do CDC, que prescreve:

Art. 67. Fazer ou promover publicidade que sabe ou deveria saber ser enganosa ou abusiva:

Pena: Detenção de três meses a um ano e multa.

Tratando-se de publicidade abusiva, o veículo de comunicação, caso divulgue tal propaganda, deverá responder solidariamente com anunciante e agência publicitária, diante do motivo que o abuso publicitário, ao contrário da propaganda enganosa, é fácil de se identificar, necessitando apenas o veículo de comunicação observar se aquela propaganda não configura um ou mais abusos elencados no rol de publicidades abusivas.

Responsabilidade das pessoas físicas envolvidas

Quando tratamos da responsabilidade das pessoas físicas envolvidas em uma publicidade, estamos falando dos funcionários e responsáveis pela empresa anunciada, agência de publicidade e veículo de comunicação, que deverão responder na medida de sua culpa e envolvimento. Nesse sentido, o artigo 46, do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, esclarece que:

Art.46. Os diretores e qualquer pessoa empregada numa firma, companhia ou instituição que tomem parte no planejamento, criação, execução e veiculação de um anúncio, respondem, perante as normas deste Código, na medida de seus respectivos poderes decisórios.

Analisando o artigo 46, estabelecemos que a pessoa física que contribuiu na publicidade enganosa/abusiva, seja ela responsável ou funcionário, terá responsabilidade de acordo com sua cooperação.

Muito se discute, também, sobre a responsabilidade das celebridades que, muitas vezes, são contratadas para divulgar um produto ou prestação de serviço. Seriam essas celebridades responsáveis pela publicidade enganosa e/ou abusiva, assim como os

anunciantes, agências publicitárias e veículos de comunicação? Sobre desse fato, o artigo 186, do Código Civil, enfatiza:

Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Baseando-se nessa norma do Código Civil, podemos concluir que as celebridades, ao participarem de uma publicidade comercial, podem também responder no caso de a mesma ser abusiva e/ou enganosa. A participação de celebridades na publicidade comercial é tão comum e indutiva ao consumidor que, nos dizeres de Paulo Jorge Scartezini Guimarães, fica evidente que elas possuem sua parcela de culpa, ora que:

Com muita frequência veem-se e ouvem-se nos meios de comunicação visual, escritos e falados, comerciais em que celebridades, pessoas conhecidas, respeitadas e queridas pelo povo ou por um grupo social, apresentam e recomendam a aquisição de um produto ou de um serviço e, às vezes, até garantem os resultados prometidos nos anúncios. (GUIMARÃES, 2001)

Tendo como ponto de vista que a celebridade atua em um comercial como sendo um profissional liberal, elucida o artigo 14, § 4º, do CDC, que:

Art. 14, § 4º. A responsabilidade pessoal dos profissionais liberais será apurada mediante a verificação de culpa.

Portanto, na hipótese de uma celebridade participar de um comercial enganoso e/ou abusivo, e comprovada sua culpa, ela também será indicada como responsável por aquela publicidade veiculada, ou seja, a celebridade possui responsabilidade subjetiva.

Publicidade enganosa

A publicidade enganosa está cada vez mais presente nos meios da veiculação publicitária, prejudicando e ferindo direitos de um grande número de consumidores que, muitas vezes, pela falta de conhecimento do assunto, acaba por ser lesado.

Quando se trata de publicidade, muitos anunciantes acabam por usar artifícios completamente enganosos, com o propósito de persuadir o consumidor a adquirir determinado produto ou serviço. Para isso, cria-se uma espécie de “ilusão consumerista”, na qual o anunciante passa uma ideia falsa, errada, mentirosa, iludindo o consumidor, resultando na venda de seu produto. A famosa propaganda das Casas Bahia, com a simbólica frase “quer pagar quanto?”, reflete muito bem um modelo de ilusão consumerista, pois, ao interpretarmos tal frase, observamos que ela não representa apenas um “slogan”, mas, sim, uma escolha de quanto o consumidor quer pagar por determinado produto oferecido pela loja em questão, comodidade que não é válida para o cliente, na loja anunciante.

Em pleno século do consumismo, os grandes anunciantes ultrapassam muitas vezes os limites do bom senso, e o consumidor acaba sendo prejudicado e, até mesmo, induzido a comprar o produto na loja; muitas vezes, o consumidor, ao assistir a uma publicidade na televisão, comparece na loja anunciante para adquirir o produto ou serviço oferecido no merchandising e, ao constatar que aquela publicidade era enganosa e não correspondia exatamente ao comercial, por já estar na loja e ser atendido pelo vendedor, vê-se em uma “encruzilhada”, ficando constrangido e optando por adquirir o produto/serviço, mesmo sem a “vantagem” oferecida na publicidade veiculada. A marca de automóveis Peugeot já foi multada por divulgar a publicidade de um de seus veículos, divulgando, também, qual seria seu valor total; porém, quando os consumidores compareciam na concessionária, existiam mais taxas para a compra do veículo. Não é de duvidar que, muitos consumidores devem ter adquirido o veículo, porque, uma vez dentro da loja, mesmo observando o engano da publicidade, ficavam sem jeito de desistir e efetivavam a compra.

Podemos, também, citar verdadeira guerra entre empresas concorrentes que, para vender mais, não se importam em usar os mais diversos artifícios dentro de uma publicidade. O que dizer da publicidade da linguiça da marca Sadia, que associa beleza e saúde física ao consumo de seu produto, por ela conter 30% menos sódio em sua fórmula? Afinal, desde quando linguiça é sinônimo de beleza? Diante desse comercial, sua concorrente, a Seara, ingressou com denúncia perante o CONAR, alegando que tal publicidade é enganosa.

Quem perde diante da guerra de bastidores publicitários? Claro que é o consumidor, que, enganado, torna-se a maior vítima dos abusos impregnados em muitos comerciais.

Podemos dizer, de acordo com Rizzatto Nunes, que:

As formas de enganar variam muito, uma vez que nessa área os fornecedores e seus publicitários são muito criativos. Usa-se de impacto visual para iludir, de frases de efeito para esconder, de afirmações parcialmente verdadeiras para enganar. (NUNES, 2013, p.550)

Quando o consumidor percebe a publicidade enganosa, no ato de adquirir o produto ou serviço, ele pode recorrer ao fornecedor, solicitando que tal objeto da relação de consumo possua a vantagem oferecida no comercial veiculado, perante o artigo 35, do Código de Defesa do Consumidor, que dispõe:

Art. 35. Se o fornecedor de produtos ou serviços recusar cumprimento à oferta, apresentação ou publicidade, o consumidor poderá, alternativamente e à sua livre escolha:

I - exigir o cumprimento forçado da obrigação, nos termos da oferta, apresentação ou publicidade;

II - aceitar outro produto ou prestação de serviço equivalente;

III - rescindir o contrato, com direito à restituição de quantia eventualmente antecipada, monetariamente atualizada, e a perdas e danos.

Caso o fornecedor não cumpra o divulgado no comercial, o consumidor poderá ingressar com uma ação de obrigação diante do anunciante. Tal intento poderá ser iniciado no Juizado Especial Cível ou até mesmo na Justiça Comum, dependendo do valor da causa. Pode o consumidor, ainda, denunciar tal publicidade no PROCON e também no CONAR, para possível punição e multa pela publicidade irregular.

Diante de tantos pontos em que podemos encontrar a caracterização de uma publicidade abusiva, é de suma importância ter o real entendimento sobre o assunto em destaque, para aprender a distinguir um comercial “saudável” de um enganoso. A seguir, será abordada a definição de publicidade enganosa, ou seja, qual seu significado e sua representação no meio comercial. Também será abordada a **ilusão consumerista**, que é a falsa ideia que um comercial transmite para o consumidor, e, de certa forma, criadora do sonho de ter aquele produto/serviço, e, ainda, as características de uma publicidade enganosa, além da omissão e/ou comissão contida em uma publicidade.

Definição de Publicidade enganosa

A publicidade enganosa aparece descrita no Código de Defesa do Consumidor, em seu artigo 37, §§ 1º e 3º, dispondo no Art.37 :

É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 1º É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

§ 3º Para os efeitos deste código, a publicidade é enganosa por omissão quando deixar de informar sobre dado essencial do produto ou serviço.

Podemos, então, definir, como publicidade enganosa, o comercial que anuncia a oferta de determinado produto ou serviço, com a finalidade de comercializá-lo, com informação falsa, ambígua, omissa, quanto à qualidade, forma de pagamento, valor ou qualquer outro aspecto do objeto anunciado.

Quando falamos em oferta, estamos caracterizando uma forma de “apresentação” de um determinado produto ou serviço para o público- alvo, apresentação esta divulgada por meios publicitários, ou seja, a publicidade pode ser conceituada como um componente da oferta.

A publicidade enganosa pode ser caracterizada não somente pela parte escrita. Qualquer elemento de audiovisual pode ser considerado enganoso, pois, atualmente, são veiculados comerciais em rádio, outdoors e televisão, entre outros meios de comunicação. A publicidade enganosa não necessariamente precisa ser concretizada com o consumidor sendo lesado; basta apenas que o comercial possua traços de indução ao erro, para ser considerado enganoso. Para melhor entendimento, podemos concluir que a publicidade enganosa:

“Trata-se, como se percebe, de juízo in abstracto e não in concreto. Na caracterização de uma publicidade enganosa, o dano do consumidor é um mero plus (com implicações próprias, notadamente na área penal). Capacidade de indução em erro quer dizer tendência a induzir em erro. Por isso mesmo, não é

imprescindível o depoimento de consumidores, o sentido de que foram, efetivamente, enganados.

O erro potencial – consequência de enganabilidade – pode estar relacionado com qualquer dado dos produtos ou serviços: sua natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem ou preço. Mesmo um dado acessório pode, via publicidade, ser ressaltado, ganhando, então, capacidade para induzir o consumidor em erro.” (BESSA, et.al., 2010, p.240).

Rizzatto Nunes completa:

Logo, o efeito da publicidade enganosa é induzir o consumidor a acreditar em alguma coisa que não corresponda à realidade do produto ou serviço em si, ou relativamente a seu preço e forma de pagamento, ou, ainda, a sua garantia etc. O Consumidor enganado leva, como se diz, “gato por lebre”. Pensa que está uma situação, mas, de fato, está em outra. (NUNES, 2013, p.550)

Concluimos, então, que a publicidade enganosa é um comercial (divulgado por qualquer meio de comunicação) que divulga uma oferta de maneira a não corresponder com a veracidade do que foi propagado, sendo omissiva, incoerente e indutiva ao erro, entre outros aspectos que visam prejudicar o consumidor, buscando de maneira eficiente, porém ilícita, ganhar a atenção do público alvo.

Ao contrário da publicidade abusiva, a publicidade enganosa não possui traços de ultraje para com o consumidor, não tendo características discriminatórias, ilegais, indecentes, violentas, ou qualquer outro meio que acabe por deturpar a “moral” do consumidor.

Devemos, também, acentuar que é possível a caracterização de uma publicidade que seja enganosa e abusiva ao mesmo tempo, necessitando, para isso, que apenas contenha qualquer elemento peculiar inerente a elas.

Ilusão passada ao consumidor

Podemos dizer que a publicidade enganosa funciona de forma a criar uma ilusão na cabeça do consumidor. Vamos exemplificar da seguinte maneira: O anunciante procura uma agência publicitária, onde expõe o desejo de ofertar uma televisão de 40 polegadas

Full HD, pelo valor de R\$ 1.900,00. No comercial criado para divulgar o produto em questão, é frisada a qualidade da imagem que, por ser Full HD, gera um “up” a mais no produto. Nessa publicidade, é demonstrado que a TV supracitada tem alta resolução, independentemente do local onde ela é ligada. O público-alvo assiste ao comercial e já cria a ilusão, o sonho de adquirir uma televisão que é superior às demais. Ao adquirir o produto, liga sua TV em sua residência, quando, para sua surpresa, depara-se com uma imagem sem resolução alguma e desfocada. Quando procura o fornecedor para efetuar reclamação, recebe como resposta que, para o perfeito funcionamento da televisão, ela deve estar conectada com um aparelho de TV a cabo.

Fica explícito, no caso em tela, que o consumidor somente comprou o aparelho televisor pelo desejo de ter uma imagem de alta resolução, porém ignorava que a imagem só funcionaria se ligada na TV a cabo, pois tal necessidade não foi informada na publicidade veiculada. Tratou-se, portanto, de uma omissão de tal informação.

Outro caso, agora relacionado ao valor do objeto, pode ser ilustrado da seguinte forma: É anunciado, em um jornal, que um carro no valor de R\$ 45.000,00 está sendo vendido, em oferta, pelo preço de R\$ 40.000,00. Quando o consumidor procura a concessionária, com a intenção de adquirir o carro dos sonhos por um valor abaixo do valor de mercado, recebe a notícia de que o valor do carro é, sim, o divulgado, mas existem taxas referentes à documentação do veículo, retirada do mesmo da concessionária e IPVA, que ainda não havia sido pago.

Tais casos e milhares de outros são comuns! Basta parar e pensar em todas as promoções em que adquirimos algo, ou somente assistimos, para notar e, mais que isso, concluir o quanto a publicidade “afeta” nosso imaginário, criando um modo de instigar o público-alvo a se tornar um consumidor em potencial.

Segundo Rizzato Nunes, uma forma muito acentuada de também criar a expectativa no consumidor é o denominado efeito chamariz, que pode ser descrito da seguinte maneira:

Uma forma bastante usada é o “chamariz”. Esta é uma modalidade de enganação que não está necessariamente atrelada ao produto ou serviço em si.

Por exemplo, ouve-se no rádio o seguinte anúncio: “Os primeiros dez ouvintes que ligarem terão desconto de 50% na compra de tal produto; ou farão o curso gratuitamente etc.”. Quando o consumidor liga, ainda que seja logo em seguida, recebe a resposta de que é o décimo primeiro a ligar. E em seguida recebe o “malho” de venda. (NUNES, 2013, p.550)

A publicidade possui a função de chamar a atenção do consumidor. Quando ela é produzida de forma a gerar engano no público-alvo, além do impacto chamativo do próprio anúncio, essa publicidade ainda cria uma promessa com “vantagens” que não vão se concretizar. O consumidor é de certa forma tratado como objeto, pois não são levados em conta seu bem-estar, seu conforto, e, acima de tudo, o lado econômico desse possível comprador.

Por fim, vamos analisar um caso em que o consumidor procura uma loja de aparelhos telefônicos, com o intuito de adquirir um celular. Ao entrar na primeira loja, escolhe o modelo de seu gosto e ouve do fornecedor o preço equivalente a R\$ 600,00. Nesse momento, o cliente desiste da compra, pois viu o comercial de uma outra loja, em que o mesmo aparelho era vendido a R\$ 500,00. Quando entra na segunda loja, recebe a notícia que o aparelho telefônico só sairia pelo valor ofertado caso o cliente também adquirisse um chip pós-pago de uma determinada empresa operadora de celular (no caso, uma venda casada, que também é proibida pelo CDC). Ao retornar, para efetuar a compra na primeira loja (que se tornava, então, mais vantajosa), ouve do atendente que todos os aparelhos daquele modelo foram vendidos. Nesse caso, o consumidor não efetuou a compra em nenhuma das lojas, mas foi extremamente lesado pela publicidade enganosa e iludido, pois achou que teria uma melhor oferta no anúncio veiculado. Entendemos, ainda, de acordo com Rizzatto Nunes, que “[...] a publicidade será enganosa se o consumidor pudesse não ter adquirido o produto ou o serviço se este tivesse sido anunciado corretamente.” (NUNES, 2013, p. 551).

Concluimos indicando a grande “cilada” que uma publicidade enganosa pode concretizar, mesmo quando o considerado público -alvo não adquiriu o bem em questão. A ilusão consumerista, mais que uma farsa criada pela publicidade, é também a ficção de um desejo na cabeça do consumidor, que dificilmente se tornará real. E, caso se torne real, o consumidor será lesado pela falta de vantagem ou omissão relevante sobre o objeto.

Características da publicidade enganosa

Podemos destacar, nas características da publicidade enganosa, duas linhas distintas.

A primeira é a publicidade enganosa por comissão, ou seja, aquela publicidade que é enganosa pelo motivo de ludibriar o consumidor, tendo a característica marcante de tentar induzir o consumidor ao erro.

A segunda linha da publicidade enganosa é aquela praticada por omissão, que deixa de informar dado relevante do objeto da relação de consumo.

Também evidenciamos que, independentemente da publicidade enganosa ser por comissão ou por omissão, ela funciona como elemento subjetivo, isto é, não é necessária a intenção do anunciante de enganar o consumidor, para que esta seja considerada enganosa. Nas palavras de Zelmo Denari et al.:

Na caracterização da publicidade enganosa não se exige a intenção de enganar por parte do anunciante. É irrelevante, pois, sua boa ou má-fé. A intenção (dolo) e a prudência (culpa) só ganham destaque no tratamento penal do fenômeno. Logo, sempre que o anúncio for capaz de induzir o consumidor em erro - mesmo que tal não tenha sido querido pelo anunciante -, caracterizada está a publicidade enganosa. (DENARI, et al., 2001, p.290)

Completamos, ainda, iterando que:

Em linhas gerais, o novo sistema pode assim ser resumido: não se exige prova de enganabilidade real, bastando a mera enganabilidade potencial ("capacidade de indução ao erro"); é irrelevante a boa-fé do anunciante, não tendo importância o seu estado mental, uma vez que a enganabilidade, para fins preventivos e reparatórios, é apreciada objetivamente; alegações ambíguas, parcialmente verdadeiras ou até literalmente verdadeiras podem ser enganosas; o silêncio - como ausência de informação positiva - pode ser enganoso; uma prática pode ser considerada normal e corriqueira para um determinado grupo de fornecedores e, nem por isso, deixar de ser enganosa; o standard de enganabilidade não é fixo, variando de categoria a categoria de consumidores (por exemplo, crianças, idosos, doentes, rurícolas e indígenas são particularmente protegidos). (BESSA, et al., 2010, p.239)

Constatamos, também, que o simples fato do anúncio publicitário ocasionar um erro para com o consumidor, será esse comercial considerado enganoso. Esse erro, necessariamente, deve ser inerente ao objeto em questão, sendo qualquer traço/característica a ele relacionado.

A Publicidade enganosa por comissão e omissão

Como já citamos, de maneira breve, a publicidade enganosa por comissão será aquela que possui falsidade, ambiguidade, e induz o consumidor ao erro. Podemos ilustrar usando como exemplo o caso de uma empresa que anuncia a publicidade de uma câmera fotográfica. Nesse anúncio, é mencionado que essa câmera pode filmar perfeitamente embaixo da água. Ocorre que, ao adquirir o mencionado produto e utilizá-lo embaixo da água, o comprador percebe que a aludida mercadoria para de funcionar e que a mesma não possui a função de filmar dentro da água. Nas palavras de Leonardo Rosco e Bessa et al., “A publicidade enganosa comissiva decorre de um informar positivo que não corresponde à realidade do produto ou serviço. Afirma-se aquilo que não é.” (BESSA, et al., p.241).

A empresa Nestlé já foi notificada por divulgar uma publicidade enganosa, tipo comissiva, de um de seus produtos. Tratava-se de um achocolatado que tinha em seu rótulo o “atrativo” de ser chocolate Alpino e não o tradicional. Descobriu-se, posteriormente, que esse achocolatado não tinha em sua fórmula o Alpino, mas sim o chocolate comum. Notificada, a empresa optou por, ao invés de retirar o produto de sua linha ou mudar o atrativo do produto, fazer jus ao rótulo e acrescentar na receita o ingrediente Alpino. No caso supracitado, percebe-se uma notória publicidade enganosa comissiva, pois a publicidade oferecia algo que não conferia com a verdade.

Quando se trata da publicidade enganosa de modalidade omissiva, podemos conceituar a omissão como falta de qualquer característica essencial do objeto fruto da relação de consumo, conforme dispõe o artigo 37, §3º do Código de Defesa do Consumidor. Frisamos, ainda, que o texto do presente artigo coloca a omissão como falta de “dado essencial”, ou seja, não é necessário que o fornecedor do produto e/ou serviço descreva todas as características, uma a uma, necessitando acrescentar somente o que é essencial nas divulgações publicitárias. Os demais dados podem ser informados no manual, no rótulo ou em qualquer outro meio.

Destarte, podemos conceituar “essencial”, nas palavras de Rizzatto Nunes, como:

[...] todo dado que é “simultaneamente” inerente ao produto ou serviço e desconhecido do consumidor. Se o consumidor conhece o componente essencial do produto ou serviço, o fornecedor não precisa necessariamente informá-lo ao mercado. (NUNES, 2013, p.564)

Para melhor demonstrar, de forma prática, a omissão na publicidade enganosa, vamos imaginar o mesmo exemplo da câmera fotográfica; porém, diferentemente do primeiro caso, essa máquina fotográfica tem a função à prova de água. Entretanto, ela só poderá ser imersa em água doce! Veja que nesse exemplo, partimos do fato que, na publicidade desse produto, havia somente a afirmativa que ela era à prova de água. Ocorre que, quando o consumidor utiliza essa câmera em água salgada, ela acaba se deteriorando. Tendo em vista esse fato, observamos que a publicidade da câmera dizia apenas que o produto funcionava embaixo da água! No entanto, não é informado que não deve ser usada em água salgada, pois tal item foi omitido. Logo, temos um caso de publicidade enganosa derivada de omissão.

Utilizando um caso concreto, houve publicidade enganosa por omissão no comercial da empresa operadora de telefonia celular Tim. Na publicidade em questão, é dito que, por determinado valor por dia, o cliente teria acesso à internet todos os dias. O que não foi divulgado no comercial, ou seja, omitido, foi que, quando fosse atingida determinada quantidade de tráfego de dados, a internet ficaria muito mais lenta.

Em ambos os casos colocados em tela, no que tange à omissão publicitária, detectamos que as informações omitidas são essenciais. Nas palavras de Rizzatto Nunes, concluímos que:

Com isso, constrói-se um conceito de essencial naquilo que importa à publicidade. E, nessa linha, é de dizer que essencial será aquela informação ou dado cuja ausência influencie o consumidor na sua decisão de comprar, bem como não gere um conhecimento adequado do uso e consumo do produto ou serviço “realmente”, tal como são. (NUNES, 2013, p.564)

Por fim, destaca-se que não importa se a publicidade enganosa é derivada de omissão ou comissão. A partir do momento em que um comercial pode levar o consumidor ao erro, fazendo ou tentando fazer com que ele adquira produto e/ou serviço em que não teria interesse, no caso de ter conhecimento do verdadeiro conteúdo essa publicidade estará em desacordo com a lei e deverá ser punida.

A Publicidade abusiva

Denota-se que é cada vez mais comum, a caracterização de uma publicidade abusiva. Em tempos em que a ética, o respeito e os princípios morais são pouco levados em consideração, existem cada vez mais abusos e desacatos em comerciais publicitários. Muitas vezes, um anunciante, involuntariamente, ou então por não considerar uma determinada parte da população como seu público-alvo, acaba veiculando, pelos meios publicitários, comerciais que ofendem uma determinada classe, etnia, religião e outras diferenças.

Um famoso comercial veiculado no Brasil foi propagado durante a Copa do Mundo, em 2014. Nessa publicidade, um cidadão estrangeiro perguntava a um famoso jogador de futebol brasileiro como pedir um guaraná Antártica em um quiosque da praia. O jogador ensinava, de maneira errônea, as frases que deveriam ser usadas, fazendo com que o estrangeiro, ao pedir com palavras erradas o referido refrigerante, passasse por “bobo” e ofendesse a si mesmo. O comercial logo foi retirado do ar, devido à atuação de um deputado, que argumentou que tal publicidade constituía-se numa ofensa ao turista. A partir dessa intervenção, a própria Ambev retirou do ar o comercial e pediu desculpas, afirmando que não era sua intenção ser hostil com os turistas.

O abuso pode consistir em ofender uma pessoa ou um grupo e pode ser caracterizado de várias maneiras, bastando que a publicidade venha a infringir os limites publicitários impostos pelo Código de Defesa do Consumidor e também pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária.

Uma publicidade abusiva pode até ser “honestá” no que se refere ao produto e/ou serviço divulgado, contendo informações verdadeiras; porém, esse fato não é levado em conta, pois no momento em que a mesma for considerada ofensiva, deverá receber a devida punição prevista em lei.

Tendo em vista que, na atualidade, a grande ênfase da veiculação publicitária na venda de determinados produtos ou serviços, o consumidor deverá ficar sempre atento às exposições comerciais, e exigir, acima de tudo, o respeito das empresas publicitárias, anunciantes e veículos de comunicação, que devem sempre zelar pela publicidade saudável, que consiste em anunciar o objeto em questão de maneira limpa e ética, para as pessoas, buscando criar uma publicidade e pensando no bem-estar de quem vai assistir àquele comercial.

Definição de publicidade abusiva

A publicidade abusiva aparece no Código de Defesa do Consumidor assim descrita:

Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 2º É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeite valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

Para efeito de publicidade, o CONAR regula, em seu código, os seguintes artigos pertinentes à abusividade:

Artigo 19 - Toda atividade publicitária deve caracterizar-se pelo respeito à dignidade da pessoa humana, à intimidade, ao interesse social, às instituições e símbolos nacionais, às autoridades constituídas e ao núcleo familiar.

Artigo 20 - Nenhum anúncio deve favorecer ou estimular qualquer espécie de ofensa ou discriminação racial, social, política, religiosa ou de nacionalidade.

Artigo 21 - Os anúncios não devem conter nada que possa induzir a atividades criminosas ou ilegais - ou que pareça favorecer, enaltecer ou estimular tais atividades.

Artigo 22 - Os anúncios não devem conter afirmações ou apresentações visuais ou aditivas que ofendam os padrões de decência que prevaleçam entre aqueles que a publicidade poderá atingir.

Artigo 23 - Os anúncios devem ser realizados de forma a não abusar da confiança do consumidor, não explorar sua falta de experiência ou de conhecimento e não se beneficiar de sua credulidade.

Artigo 24 - Os anúncios não devem apoiar-se no medo sem que haja motivo socialmente relevante ou razão plausível.

Artigo 25 - Os anúncios não devem explorar qualquer espécie de superstição.

Artigo 26 - Os anúncios não devem conter nada que possa conduzir à violência.

Artigo 34 - Este Código condena a publicidade que:

- a. *ofenda as convicções religiosas e outras suscetibilidades daqueles que descendam ou sejam de qualquer outra forma relacionados com pessoas já falecidas cuja imagem ou referência figure no anúncio;*
- b. *revele desrespeito à dignidade da pessoa humana e à instituição da família;*
- c. *desrespeite a propriedade privada e seus limites.*

Artigo 36 - A publicidade deverá refletir as preocupações de toda a humanidade com os problemas relacionados com a qualidade de vida e a proteção do meio ambiente; assim, serão vigorosamente combatidos os anúncios que, direta ou indiretamente, estimulem:

- 1. *a poluição do ar, das águas, das matas e dos demais recursos naturais;*
- 2. *a poluição do meio ambiente urbano;*
- 3. *a depredação da fauna, da flora e dos demais recursos naturais;*
- 4. *a poluição visual dos campos e das cidades;*
- 5. *a poluição sonora;*
- 6. *o desperdício de recursos naturais.*

Artigo 37 - Os esforços de pais, educadores, autoridades e da comunidade devem encontrar na publicidade fator coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança. E mais:

I – Os anúncios deverão refletir cuidados especiais em relação a segurança e às boas maneiras e, ainda, abster-se de:

- a. *desmerecer valores sociais positivos, tais como, dentre outros, amizade, urbanidade, honestidade, justiça, generosidade e respeito a pessoas, animais e ao meio ambiente;*
- b. *provocar deliberadamente qualquer tipo de discriminação, em particular daqueles que, por qualquer motivo, não sejam consumidores do produto;*
- c. *associar crianças e adolescentes a situações incompatíveis com sua condição, sejam elas ilegais, perigosas ou socialmente condenáveis;*
- d. *impor a noção de que o consumo do produto proporcione superioridade ou, na sua falta, a inferioridade;*
- e. *provocar situações de constrangimento aos pais ou responsáveis, ou molestar terceiros, com o propósito de impingir o consumo;*
- f. *empregar crianças e adolescentes como modelos para vocalizar apelo direto, recomendação ou sugestão de uso ou consumo, admitida, entretanto, a participação deles nas demonstrações pertinentes de serviço ou produto;*
- g. *utilizar formato jornalístico, a fim de evitar que anúncio seja confundido com notícia;*

h. apregoar que produto destinado ao consumo por crianças e adolescentes contenha características peculiares que, em verdade, são encontradas em todos os similares;

i. utilizar situações de pressão psicológica ou violência que sejam capazes de infundir medo.

II - Quando os produtos forem destinados ao consumo por crianças e adolescentes seus anúncios deverão:

a. procurar contribuir para o desenvolvimento positivo das relações entre pais e filhos, alunos e professores, e demais relacionamentos que envolvam o público-alvo;

b. respeitar a dignidade, ingenuidade, credulidade, inexperiência e o sentimento de lealdade do público-alvo;

c. dar atenção especial às características psicológicas do público-alvo, presumida sua menor capacidade de discernimento;

d. obedecer a cuidados tais que evitem eventuais distorções psicológicas nos modelos publicitários e no público-alvo;

e. abster-se de estimular comportamentos socialmente condenáveis.

O Código instituído pelo CONAR, de certa forma complementa o CDC no que tange à publicidade abusiva, elencando com detalhes o que pode vir a ser considerado abuso, desrespeito e insulto, entre outros aspectos ofensivos ao consumidor.

Podemos observar, no presente texto da lei, que não somente será abusiva a publicidade discriminatória, que incite à violência, explore medo e superstição, aproveite-se da “inocência” da criança, desrespeite o ambiente ou induza o consumidor a se comportar de forma danosa com sua saúde e segurança. Pode ser considerada abusiva, por exemplo, uma publicidade que mostre cenas de nudismo. Um caso verídico ocorreu com a goma de mascar Trident, que divulgou um comercial em que personagens, no estilo desenho, apresentavam cenas sensuais em uma praia de nudismo. Diante dessa publicidade, o comercial em questão foi retirado do ar pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária. Reparámos que, apesar do nudismo não ser descrito como um abuso no §2º, artigo 37, do CDC, ele pode ser equiparado a uma forma de desrespeito, caracterizando, então, a abusividade publicitária.

A abusividade, assim como a enganabilidade, não precisa do ato do consumidor adquirir o produto ou serviço divulgado para ser caracterizada, como podemos observar nas palavras de Rizzatto Nunes:

Da mesma maneira que no caso da enganabilidade, é de anotar que para a aferição da abusividade não é necessário que o consumidor seja aquele real, concretamente considerado; basta que seja

potencial, abstrato. Isto é, para saber do abuso é suficiente que se leve em consideração o consumidor ideal. É aquele que deve servir de parâmetro para a avaliação.

Ainda que num caso particular aquele consumidor não se tenha sentido lesado, se o anúncio for capaz de atingir o consumidor em potencial, será abusivo.

Por isso, também com a publicidade abusiva o melhor controle é preventivo.

O anúncio já é abusivo antes de atingir qualquer consumidor em concreto; basta ter sido veiculado.

Da mesma maneira, é possível detectar um anúncio abusivo sem nem sequer verificar o produto ou o serviço concretamente. Basta que do próprio texto, da imagem do anúncio, se extraia a abusividade. (NUNES, 2013, p. 578)

Assim, concluímos que a publicidade abusiva será considerada como tal caso possua traços de ofensas ou ilicitudes, considerando todo o público-alvo.

Devemos também acrescentar que a publicidade abusiva difere da enganosa, na medida em que este segundo formato enganoso se diferencia por ter características de acrescentar ou retirar informações importantes pertinentes ao objeto divulgado, induzindo o consumidor ao erro. Na publicidade abusiva, embora os dados sobre o produto possam estar corretos, entretanto a maneira como foi exposto publicitariamente caracterizou-se de forma hostil ao consumidor concreto ou em potencial. Existe, também a possibilidade de uma mesma publicidade possuir uma duplicidade: ser enganosa e abusiva, ao mesmo tempo.

Abuso perante o consumidor

O abuso contido em uma publicidade parece, muitas vezes, sem importância, se analisado de maneira superficial. Vamos usar o seguinte exemplo para ilustrar tal caso: em uma publicidade de tênis infantil com rodinhas, é mostrada uma criança apostando corrida no meio do trânsito, com um carro. Afinal, isso seria uma publicidade abusiva? Ela não é considerada abusiva no que se refere à discriminação, incitação à violência e desrespeito ao ambiente, entre outras formas claras de abuso. Porém, por se tratar de uma publicidade infantil, voltada para um público-alvo sem discernimento completo, pode ser prejudicial para as crianças, na medida em que muitas irão achar que, usando aquele tênis, atingirão a velocidade de um carro e, portanto, não será perigoso ficar ao lado deles no meio do

trânsito, o que não é real. Esse comercial poderá colocar em risco a segurança das crianças, mesmo que não contenha qualquer ofensa.

Ainda, tratando-se de publicidade abusiva, em 2003, a empresa de telefonia celular Claro divulgou um comercial em que uma celebridade esportiva passava trote em outro famoso jogador. Apesar de esse comercial também não conter qualquer ato ofensivo, o CONAR optou pela suspensão do anúncio, pois, julgou que a simples brincadeira do trote, na publicidade veiculada, era contra os princípios da educação.

Diante desses dois exemplos, deve ficar nítido que a publicidade abusiva não somente será considerada como tal mediante atos agressivos de fácil identificação, como, por exemplo, um comercial que incita à violência. Ela deve ser considerada abusiva, também, quando houver resquícios de atitudes não educativas e, até mesmo, que possam gerar algum perigo físico ou mental para o bem-estar do consumidor.

Segundo Leonardo Rosco e Bessa et al.:

“O direito, como já observado, ainda não descobriu um critério infalível para a identificação da abusividade. Trata-se de uma noção plástica, em formação. Por um critério residual, em matéria publicitária patológica, pode se afirmar que abusivo é tudo aquilo que, contrariando o sistema valorativo da Constituição e das leis, não seja enganoso.” (BESSA et al., 2010, p.245)

O texto exemplifica quanto difícil pode ser caracterizar uma publicidade como abusiva. Para melhor compreender a abusividade, a seguir serão discutidos os abusos previstos em lei, além daqueles não citados no texto do CDC.

Características da Publicidade Abusiva

Como fica claro no texto da lei, existem condições para que uma publicidade não seja considerada abusiva. Para melhor entender cada característica dos parâmetros de uma publicidade abusiva que poderá ser considerada hostil, será, a seguir, discutido cada item imposto pelo artigo 37, § 2º, do Código de Defesa do Consumidor.

A discriminação é um dos elementos que caracterizam a publicidade abusiva. Nas palavras de Adalberto Pasqualotto, “A discriminação é uma forma odiosa de afronta ao princípio da igualdade” (PASQUALOTTO, 1997, p.128).

Podemos considerar, como discriminação, qualquer ato que venha a ofender a etnia, a cultura e a classe social, entre outros fatores que ensejam desdenhar algum aspecto de uma pessoa ou grupo. Seguindo essa linha, preconizam Leonardo Roscoe Bessa et al.:

É abusiva a publicidade que discrimina o ser humano, sob qualquer ângulo ou pretexto. A discriminação pode ter a ver com raça, com sexo, com a preferência sexual, com a condição social, com a nacionalidade, com a profissão e com as convicções religiosas. (BESSA et al., 2010, p. 245)

A ilustração de um caso de publicidade abusiva discriminatória é a publicidade da Unilever, que veiculou comercial do produto Hellmann's em que um homem branco era perseguido por um grupo de homens negros, que seriam canibais. O fato de expor os negros como se fossem maléficos, com a vítima sendo branca, caracterizou uma discriminação publicitária.

Ainda no sentido de publicidade discriminatória, poderia também ser considerada como tal a publicidade de uma escola particular que mostra uma criança loira iniciando seus estudos e, ao final, mostra a mesma criança pegando o diploma, porém, ela aparece com os cabelos negros.

Também será considerada discriminação, por exemplo, um comercial que mostra uma criança usando um tênis caro, destacando-se em um grupo de crianças que moram em uma favela e andam descalças. Para Rizzatto Nunes: “Não pode, também, o anúncio acentuar, de forma depreciativa, diferenciações sociais decorrentes de maior ou menor poder aquisitivo de grupos sociais específicos.” (NUNES, 2013, p.574) .

Outras espécies de publicidade abusiva serão aquelas que possuem traços de incitação à violência, ou seja, que incentivem os consumidores a cometer ato hostil, físico ou mental. Para Bessa et al.:

[...] não se admite a publicidade que incite à violência, seja do homem contra o homem, seja do homem contra os animais (e até contra bens, como os públicos, por exemplo). Violência, aqui, é sinônimo de agressividade, de utilização de força bruta. Muitas vezes aparece como mensagens relacionadas com agressões, com lutas físicas, com a morte e com a guerra. É sempre abusiva e, por isso mesmo, proibida. (Bessa et. al. 2010, p. 245 e 246)

Podemos usar, como exemplo de incitação à violência, um comercial publicitário com o intuito de divulgar a marca de um relógio, no qual uma pessoa agride outra para ter esse objeto e, ao final, aparece como slogan uma frase dizendo que, para ter aquele relógio, vale tudo.

Um caso verídico de publicidade que incita à violência é o da marca de preservativos Prudence, que propagou uma tabela denominada “dieta do sexo”, a qual apresentava que, tirar a roupa de uma mulher gastava 10 calorias, e tirar as vestimentas de uma mulher sem seu consentimento queimava 190 calorias. Fica evidente que é criada, nessa publicidade, uma possível maneira de incentivar o sexo, mesmo que sem o consentimento do parceiro, o que, no caso, seria uma violência, um estupro.

Quando se trata de um abuso consistente em exploração do medo e superstição, podemos ilustrar o primeiro caso tendo em mente o anúncio publicitário de uma arma que aparece explodindo casas. Fica notório, nesse exemplo, que as pessoas que assistirem a esse comercial ficarão extremamente preocupadas, com medo do aumento da violência. Vale ressaltar que, em caso de um comercial apenas utilizar recursos que lembrem violência, sem necessariamente serem violentos, também se caracterizará como publicidade exploradora do medo.

Usando, agora, um caso de abuso relacionado à superstição, podemos definir que, caso uma publicidade, por exemplo, divulgar comercial de um perfume no qual uma pessoa, ao ver que é sexta-feira 13, borrija o produto em seu pescoço, ficando protegida de “todos os males”, e, ao fim da publicidade, é divulgado o slogan “use e se proteja, com fragrância duradoura”, este será uma publicidade abusiva, pois muitos possuem superstição que, na sexta-feira 13, acontecem coisas ruins.

Outro meio de publicidade abusiva é aquela que explora os hipossuficientes.

Tratando-se de hipossuficiência, o texto do Código de Defesa do Consumidor, em seu artigo 37, §2º, somente cita a publicidade que se aproveita da criança como sendo abusiva. Entretanto, não podemos deixar de considerar que também figuram, como hipossuficientes, outras classes de consumidores.

Para Ada Pellegrini Grinover et al.: “Hipossuficientes são certos consumidores ou certas categorias de consumidores, como os idosos, as crianças, os índios, os doentes, os rurícolas, os moradores da periferia.” (GRINOVER et al., 2011,p.37)

Em se tratando de crianças, o CONAR vetou uma publicidade em que a empresa de telefonia celular Tim oferecia downloads com conteúdo dos programas “Bob Esponja” e

“High School Musical”, deixando vago que tal pacote seria cobrado e deveria ser previamente autorizado pelos pais. Para Bessa et al.:

O Código menciona, expressamente, a questão da publicidade que envolva a criança como uma daquelas a merecer atenção especial. É em função do reconhecimento dessa vulnerabilidade exacerbada (hipossuficiência, então) que alguns parâmetros especiais devem ser traçados.

Assim, tal modalidade publicitária não pode exortar diretamente a criança a comprar um produto ou serviço; não deve encorajar a criança a persuadir seus pais ou qualquer outro adulto a adquirir produtos ou serviços; não pode explorar a confiança especial que a criança tem em seus pais, professores etc.; as crianças que aparecem em anúncios não podem se comportar de modo inconsistente com o comportamento natural de outras da mesma idade. BESSA et.al., 2010, p.247)

Dando sequência às características da publicidade abusiva, também é descrito como tal, pelo Código de Defesa do Consumidor, o comercial que desrespeite os valores ambientais. Para Adalberto Pasqualotto: “A publicidade institucional que exagera os verdadeiros esforços feitos por uma empresa para preservar o meio ambiente é abusiva, assim como a produção de um anúncio exibindo o produto em ambiente legalmente protegido.” (PASQUALOTTO, 1997, p.137)

Completa esse raciocínio Rizzato Nunes, que emenda:

Estão proibidos os anúncios que direta ou indiretamente estimulem:

- a) a poluição do ar, das águas, das matas, dos demais recursos naturais, bem como do meio ambiente urbano;
- b) a depredação da fauna, da flora e dos demais recursos naturais;
- c) a poluição visual dos campos e das cidades;
- d) a poluição sonora;
- e) o desperdício de recursos naturais. (NUNES, 2013, p.576)

Ao observarmos o item “c”, referente à poluição visual dos campos e das cidades, deparamo-nos com algumas leis municipais que visam proteger a paisagem da cidade. Ocorre, por exemplo, nas cidades de São Paulo/SP e Ribeirão Preto/SP, que criaram leis com esse objetivo.

Uma publicidade será, ainda, abusiva, quando houver indução ao comportamento perigoso à saúde e segurança.

No que versa à saúde, será abusiva, por exemplo, uma publicidade de remédio que não expuser no fim a famosa frase: “se persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado.”

Usando como amostra um caso de perigo à segurança, podemos imaginar um comercial de um carro esportivo que mostra seu motorista dirigindo em alta velocidade e sem o cinto de segurança.

Para Rizzato Nunes:

O anúncio não pode:

- a) manifestar descaso pela segurança, sobretudo quando nele figurarem jovens e crianças ou quando especialmente a estes for endereçada a mensagem;*
- b) estimular o uso perigoso do produto ou serviço oferecido;*
- c) deixar de mencionar cuidados especiais para a prevenção de acidentes, se tais cuidados forem especiais ao uso do produto ou do serviço;*
- d) deixar de especificar cuidados especiais no tocante ao uso do produto ou do serviço por crianças, idosos e pessoas doentes, caso tais cuidados sejam essências. (NUNES, 2013, p.575)*

Em se tratando de publicidade abusiva, os parâmetros para a aferição da mesma sempre deverão ser observados em acordo com o bom senso, para que o sentido de certa forma “cru”, colocado na lei, seja melhor caracterizado, visando à busca pela identificação, punição e prevenção das abusividades contidas na publicidade.

Outros meios de Publicidade Abusiva

Embora não figure no rol de abusos previsto no Código de Defesa do Consumidor, deve ser considerada, como abuso, qualquer publicidade que verse propagar produtos ilícitos. Seria, então, considerado abusividade publicitária um comercial divulgando a venda de cocaína, tendo em vista que se trata de um produto proibido no comércio.

Ademais, também poderá ser abuso um comercial que menospreze as dificuldades de um desempregado, por exemplo. Nos dizeres de Pasqualotto, “A abusividade é um conceito jurídico indeterminado, que deve ser preenchido na construção do caso concreto. Formas análogas às previstas no texto legal são abusivas.” (PASQUALOTTO, 1997, p.139)

Portanto, conclui-se que, independentemente do abuso estar descrito em lei, a publicidade será abusiva quando ferir bons costumes, ética e educação, entre outros elementos que denotem cinismo.

Considerações Finais

Em um mundo onde qualquer relação de consumo tem como base a publicidade do produto e/ou serviço que será comercializado, deparamo-nos com as publicidades enganosa e abusiva com muita frequência.

Para sanar o problema das publicidades ilícitas, o Código de Defesa do Consumidor coloca em seu texto os tipos de publicidades proibidas; porém, isso é feito de maneira “incompleta”, não trazendo a conceituação e caracterização das publicidades enganosa e abusiva como um todo, mas deixando uma lacuna que pode ser preenchida com o Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, e, na maioria das vezes, complementada usando-se apenas bom senso e ética para identificar se um comercial é danoso ou não ao consumidor, iludindo-o de alguma forma ou sendo considerado hostil.

Enquanto a publicidade enganosa é aquela que informa um dado/ característica do produto ou serviço de maneira errônea, ou, então, omitindo uma importante informação, a publicidade abusiva desrespeita o consumidor, ofendendo sua etnia, religião, cultura ou nacionalidade, entre outras qualidades. Apesar de ambas serem consideradas publicidade ilícitas, muitos consumidores não sabem distingui-las ou identificá-las.

Criado a partir da Constituição Federal de 1988, que foi a base para solidificação da proteção ao consumidor, o Código de Defesa do Consumidor é de grande e fundamental importância para o entendimento do trâmite que começa com o oferecimento de um produto e/ou serviço, passa pela publicidade, que possui a função de propagar o objeto comercializado, e, finalmente, torna-se uma relação de consumo. A publicidade é peça chave para atingir um público-alvo e, por isso, denota responsabilidade.

O campo publicitário não se restringe à criatividade; porém, busca-se coibir, elementos que prejudiquem o indivíduo consumista e resultem em ilicitudes no que se refere à publicidade. Em uma guerra entre anunciantes, deve-se tomar cuidado para que, no meio do fogo cruzado, não seja o consumidor alvejado por mentiras, desrespeito e omissões, entre outras formas equivocadas de se fazer publicidade.

A publicidade deve ser sempre transmitida com toda a veracidade sobre o objeto fruto da relação de consumo, assim como o consumidor deve sempre ser tratado com respeito e ética pelos anunciantes, empresas de publicidade e propaganda, além dos veículos de comunicação. Não se trata de vender, mas, sim, de seguir os bons costumes, a lei, e, acima de tudo, dar um retorno de qualidade ao consumidor, que, como diz o célebre dito popular, tem sempre razão.

É de suma importância agregar conhecimento quando tratamos do tema “consumir”; do contrário, como se prevenir dos “contos do vigário”? Temos uma legislação em prol do consumidor, e isso já é extremamente louvável do ponto de vista que muitas outras nações não possuem lei acerca desse assunto. A matéria já temos; portanto, cabe-nos aplicá-la ao fato, a fim de fazer com que a lei seja cumprida. Quando o assunto é o consumidor, não importam valores econômicos, mas, sim, valores morais.

REFERÊNCIAS

BESSA, Leonardo Roscoe et al. **Manual de Direito do Consumidor 3ª.ed.**, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

BESSA, Leonardo Roscoe; MOURA, Walter José Faiad. **Manual de Direito do Consumidor 3.ed.** Brasília: SDE/DPDC, 2010.

BRASIL. **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária**, instituído em 05 de maio de 1980. Disponível em: <<http://www.conar.org.br/>>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

BRASIL. **Código de Defesa do Consumidor**, sancionado em 11 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm>

COSTA, Daiane. **Relembre Outros Casos de multa por Propaganda Enganosa**. Disponível em: <http://infograficos.oglobo.globo.com/economia/defesa-do-consumidor/relembre-outros-casos-de-multa-por-propaganda-enganosa/peugeot-3958.html#description_text> .Acessado em: 17 de abril de 2015.

DENARI, Zelmo et al. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor Comentado Pelos Autores do Anteprojeto, 7ª.ed.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

EQUIPE DIREITONET. **Publicidade e Responsabilização Civil**. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/6647/Publicidade-e-responsabilizacao-civil>>. Acessado em: 27/04/2015.

EXAME. **Suposto Bullying faz Guaraná Antártica Parar no Conar**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/suposto-bullying-faz-guarana-antarctica-parar-no-conar>>. Acessado em: 13 de maio de 2015.

GRINOVER, Ada Pellegrini et al. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor, Comentado Pelos Autores do Anteprojeto, 10ª.ed.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2011.

GUIMARÃES, Paulo Jorge Scartezini. **A publicidade ilícita e a responsabilidade civil das celebridades que dela participam**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

LEMOS, Felipe. **Conar Suspende Comerciais Infantis**. Disponível em: <<http://felipelemos29.blogspot.com.br/2009/02/conar-suspende-comerciais-infantis.html>>. Acessado em: 21 de maio de 2015.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado v. 12ª.ed.** São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

MARTINS, Felipe. **Propaganda de camisinha que incentiva violência contra mulher causa polêmica no Facebook**. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/07/30/propaganda-de-camisinha-que-incentiva-violencia-contra-mulher-causa-polemica-no-facebook.htm>>. Acessado em: 20 de abril de 2015.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. **O Código de Defesa do Consumidor e a sua Interpretação Jurisprudencial, 2ª.ed.** São Paulo: Saraiva, 2000.

NUNES, Rizzatto. **Curso de Direito do Consumidor. 8.ed.** São Paulo: Saraiva, 2013.

OLIVEIRA, Josinaldo Leal. **A Função Social da Celebridade**. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5034/A-funcao-social-da-celebridade>>. Acessado em: 1º de maio de 2015.

PASQUALOTTO, Adalberto. **Os Efeitos Obrigacionais da Publicidade no Código de Defesa do Consumidor**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

Procon-SP notificará a empresa Unilever do Brasil (produto Hellmann's) por eventual publicidade discriminatória e abusiva. Disponível em: <<http://www.procon.sp.gov.br/noticia.asp?id=45>>. Acessado em: 17 de maio de 2015.

SAMPAIO, Eduardo. **Responsabilidade Social na Publicidade**. Disponível em: <<http://edusampaio.com/2012/01/11/publicidade-e-responsabilidade-social/>>. Acessado em: 27 de abril de 2015.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda Teoria – Técnica – Prática 7^a.ed.** São Paulo: Editora Pioneira.

UOL. CONAR suspende comercial de "trote" com Ronaldo e Neymar. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/economia/materias/1552583-conar-suspende-comercial-de-trote-com-ronaldo-e-neymar>>. Acessado em: 20 de maio de 2015.

OS BLOGS DE BELEZA E A INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO DE CONSUMO: UMA ANÁLISE SOBRE O BLOG “CAMILA COELHO”

Jessica Emanuelle PANTONI*
Carmen Silvia Porto Brunialti JUSTO**

RESUMO

O crescimento do mercado de cosméticos reflete-se nas novas formas de comunicação das empresas desse setor. Os meios de comunicação, por sua vez, também estão sendo transformados e renovados. Partindo da influência das novas tecnologias e das novas tendências no mercado de cosméticos, o objetivo deste estudo foi analisar a presença das redes sociais na comunicação das marcas no ambiente virtual e, mais especificamente, na plataforma dos blogs. Foi escolhido o blog “Camila Coelho” para essa investigação, a fim de compreender a forma como se dá a influência desse blog no comportamento de consumo das seguidoras. Para essa análise, a metodologia utilizada foi através de pesquisas bibliográficas e descritivas, bem como a pesquisa investigativa e qualitativa do blog escolhido. Para a contextualização do estudo foi realizada uma retrospectiva histórica do setor de cosméticos e das principais marcas de diferentes produtos de beleza, e como realizam a comunicação das marcas junto aos consumidores. Para a análise do blog, foram realizadas pesquisas dos conteúdos de postagens sobre resenhas de cosméticos nacionais, denominadas *Review*, no blog Camila Coelho, bem como a análise dos comentários mais relevantes das leitoras que apresentaram intenções de compra dos cosméticos apresentados nas postagens. A conclusão reforça a ideia do uso dos blogs como ferramenta estratégica das marcas para criar um canal direto de comunicação com seu público-alvo, o crescimento e a influência das blogueiras no comportamento de consumo de suas leitoras.

PALAVRAS-CHAVE: *Blogs; Cosméticos; Beleza; Redes Sociais; Comunicação; Consumo.*

* Graduada em Publicidade e Propaganda. Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: jessicapantoni@gmail.com

** Publicitária, Especialista em Marketing, Mestrado em Ciências / Área Psicologia – USP – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Coordenadora e Docente do Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: pp@mouralacerda.edu.br

**THE BLOGS ABOUT BEAUTY AND THE INFLUENCE ON THE CONSUMER
BEHAVIOR: AN ANALYSIS OF THE BLOG “CAMILA COELHO”**

ABSTRACT

The growth of the cosmetics market and the new forms of communication from these companies reflect the influence of new media that is also being transformed and renewed. The aim of this study was to analyze the presence of social networks in brand communication in the virtual environment and more specifically, in the blogging platform. Camila Coelho's Blog was chosen for this research because of the increase of the influence of her blog in the consumption behavior of her followers. For this analysis, the methodology used was bibliographic and descriptive research as well as investigative and qualitative analysis of the tag review, a kind of a section of Camila Coelho's Blog. To begin the study it was development a historical retrospective about the cosmetics sector and major brands of different beauty products, and how they improve the brand communication with consumers. For the analysis of the blog, were searched by content posts on national cosmetics reviews, called Review, in the Camila Coelho's blog, and the analysis of the most relevant comments from readers who had cosmetics purchase intentions presented in the posts. The conclusion supports the idea that using blogs as a strategic tool brands to create a direct channel of communication with your target audience is a good choice to growth and influence the followers and bloggers to influence the consumption behavior of their readers.

KEYWORDS: *Blogs; Cosmetics; Beauty; Social Media; Communication; Consumption.*

INTRODUÇÃO

Os cosméticos são produtos que têm como objetivo embelezar e preservar a juventude de mulheres e de homens. Esses bens fazem parte de rituais de beleza que datam de milhares de anos, em diversas regiões e civilizações. O ato de pintar os lábios, por exemplo, já era observado em 50 a.C. no Egito e ainda hoje é praticado por mulheres de todo o mundo.

De acordo com Tungate (2013, p. 28), no século XIX esses produtos começaram a ser produzidos em larga escala pela empresa *Schoelcher*, sendo comercializados por valores mais acessíveis para que pudessem abranger grande parte da população. A partir de então, marcas como Helena Rubinstein (1902), Elizabeth Arden (1910), Revlon (1932) e Estée Lauder (1947) se tornaram precursoras de um setor de mercado que engloba uma grande variedade de produtos, como hidratantes, fragrâncias, tinturas para os cabelos, esmaltes e maquiagens, setor que continua em franca expansão até os dias de hoje. Observando o crescimento desse mercado, grandes empresas, como a Procter & Gamble e a Unilever, que inicialmente tinham como foco os produtos de higiene básica, também passaram a investir e desenvolver novas marcas de cosméticos.

Mundialmente, o mercado de cosméticos é amplo e diversificado, com empresas que atendem a diferentes segmentos: a Nivea (1911), com produtos específicos para os cuidados com a pele; a L'Oréal (1909), com produtos para os cabelos, a Mac Factor (1904) e a MAC (1984), com maquiagens; a Bourjois (1863), com as fragrâncias. Há ainda marcas que prezam por um atendimento diferenciado, como a rede varejista Sephora (1970), com destaque para o autoatendimento; e a Avon (1886), com a venda porta a porta.

Falando especificamente sobre o mercado de cosméticos no Brasil – conforme dados apresentados por Dinardo (2013) –, em 2012, o país ultrapassou o Japão e passou a figurar no 2º lugar do *ranking* global em vendas, com faturamento de US\$ 41 bilhões. Agora, o Brasil está atrás apenas dos Estados Unidos.

Empresas de destaque, como a Natura e O Boticário, dominam grande parte desse faturamento, e investem enormes quantias em inovação e lançamento de produtos, em pesquisas, em ampliação de mercado no exterior e em comunicação.

O avanço tecnológico e as pesquisas voltadas para o mercado de cosméticos permitiram o desenvolvimento de produtos cada vez mais elaborados, com componentes

naturais e sintéticos que proporcionaram os resultados almejados pelas consumidoras, principalmente em relação ao combate ao envelhecimento da pele. Toda essa satisfação geralmente está relacionada a um custo elevado, e tal custo está ligado ao *status* e ao poder de compra das consumidoras. As estratégias de marketing e comunicação desenvolvidas para esse mercado integram campanhas institucionais e promocionais, com ações off e on-line, para alcançar diferentes segmentos de consumidores.

Atualmente, os consumidores são além do público-alvo das marcas, o centro das atividades de comunicação integrada, e seu envolvimento vai além do estímulo e motivação para a compra. Eles também possuem participação ativa, sobretudo no meio on-line (GABRIEL, 2010, p. 76).

Muitas marcas de cosméticos, em especial as de luxo, consideravam, há pouco tempo, o meio on-line como elemento adicional para as estratégias de marketing, segundo Tungate (2013, p.230). Contudo, as pesquisas indicam que grande parte dos consumidores dessas marcas está cada vez mais presente nos meios digitais e querem interagir com outros consumidores e com as próprias marcas. Há, portanto, a inversão do “vetor de marketing” (GABRIEL, 2010, p.77), ao passo que, anteriormente, o único sentido da comunicação era da empresa para o consumidor. Com o advento da internet e das novas tecnologias e plataformas, como é o caso das redes sociais, o consumidor passou a procurar pela empresa de seu interesse através de buscas rápidas em seus dispositivos móveis e notebooks, gerando uma necessidade vital para as marcas ampliarem sua presença no meio digital.

Os consumidores são geradores de conteúdo e de opinião, principalmente em relação às redes sociais. Criam vínculos com as marcas, como se “conversassem” com elas e com outros consumidores nos meios digitais e ficam na expectativa de que as marcas possam responder as suas solicitações através dos meios de comunicação on-line. Algumas marcas de cosméticos passaram a utilizar diferentes estratégias para se aproximarem de seu *target*, investindo em parcerias com blogueiras de moda e de beleza, passando a fazer parte do conteúdo desses blogs que atraem uma grande quantidade de potenciais consumidoras.

A partir da história e do estudo do mercado de cosméticos, iniciou-se a análise de comunicação de marcas desse setor no ambiente on-line, bem como das redes sociais – em especial os blogs – utilizadas por essas empresas de cosméticos.

Nesse cenário, partindo da influência das novas tecnologias e das novas tendências no mercado de cosméticos, o objetivo deste estudo foi analisar a presença das redes sociais

na comunicação das marcas no ambiente virtual e, mais especificamente, na plataforma dos blogs.

Foi escolhido o blog “Camila Coelho” para essa investigação a fim de compreender a forma como se dá a influência desse blog no comportamento de consumo das seguidoras.

A seguir, uma breve apresentação da plataforma de rede social chamada blogs, suas principais características e como as marcas estão utilizando esse novo canal de comunicação com seu público-alvo, para motivar e incentivar novos consumidores a testar e usar seus produtos anunciados através de releases e posts patrocinados. Na sequência, a análise do blog “Camila Coelho”, que reforça a importância do uso dessa plataforma para as estratégias de comunicação das marcas de produtos do mercado da moda e beleza.

OS BLOGS COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO ON-LINE

Os blogs surgiram com o intuito de ser uma espécie de diário para seus escritores, ou seja, tratava-se, em princípio, de uma página pessoal. Contudo, com os avanços, aprimoramentos e facilidades dessa plataforma, os blogs tornaram-se um meio de comunicação popular, sendo utilizado não somente por pessoas, mas também por empresas. Os internautas que visitam blogs estão à procura de informações específicas de um determinado autor, sobre um determinado assunto (ORIHUELA, 2007, p. 5), seja ele um cidadão ou um representante institucional de uma marca.

O blog é uma plataforma on-line que apresenta conteúdos e opiniões gerados por diferentes autores, que mantêm um diálogo com seus leitores através dos espaços para comentários existentes nessa plataforma. Através de suas ferramentas de fácil manuseio, permite que pessoas não especializadas em programação e informática consigam gerar conteúdos, sem dificuldades, na internet. Por esse meio é possível gerar *links* que permitem aos leitores acessar outras páginas da *web*, criando um conjunto de conexões entre pessoas e sites. Por conseguinte, essas conexões geram conversações entre indivíduos, que passam a interagir uns com os outros no ambiente on-line (RECUERO, 2009, p. 33).

Através dos blogs, além de disseminar ideias e conteúdo é possível gerar hipertextos – links gerados no texto através de um código HTML (VARELA, 2007, p.58), ou seja, são links que permitem aos usuários acessar outros endereços on-line, gerando conexões e conversações. Os hipertextos são vetores unidirecionais, criados por alguém, e o usuário que optar por visualizá-los tem a opção apenas de clicar ou não para o link direcionado (RECUERO, 2009^a, p.33). De acordo com Varela (2007, p. 74):

Os blogs se transformaram em um fenômeno dentro da internet e do mundo da comunicação em geral. Os blogs fazem da informação uma conversa entre o autor e os leitores, que colaboram com seus comentários. Eles são o primeiro meio nascido na e a partir da internet e por isso a interatividade e a intertextualidade estão mais presentes do que em outros estilos e formatos utilizados pela world wide web.

Os blogs tornaram-se um meio de comunicação popular, sendo utilizados não somente por pessoas, mas também por empresas. De acordo com Recuero (2009, p.33), “é possível observar-se em um blog não apenas a interação em um comentário, mas as relações entre as várias interações, e perceber-se que tipo de relação transpira através daquelas trocas”.

Com relação ao número de blogs, em 2006 existiam mais de 35,7 milhões; em 2011 esse número mais do que quadruplicou, chegando aos 173 milhões, de acordo com o Instituto de Pesquisas Nielsen (2012).

Os conteúdos gerados nos blogs tornaram-se uma forma de comunicação colaborativa, em que o autor principal e seus leitores criam conversações sobre determinados temas que podem gerar novos conteúdos para os blogs e para diversas outras redes sociais. Esses meios de comunicação on-line têm se mostrado poderosos, ao passo que os meios de comunicação impressos vêm perdendo espaço na preferência da população, conforme aponta a tabela da Secretaria de Comunicação Social – Secom (2013, p. 15).

Base Ponderada: Amostra (18312)	1ª MENÇÃO	1ª+2ª+3ª MENÇÕES
TV	76%	93%
Rádio	8%	49%
Internet	13%	39%
Jornal impresso	1%	15%
Revista impressa	0%	4%
Conversa com amigos/ conhecidos/ parentes	0%	0%
Não sabe/ Não respondeu	0%	0%

Figura 1: Relação de meios de comunicação mais utilizados pelos brasileiros.
Fonte: < <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-total-de-pesquisas/relatorio-final-pesquisa-brasileira-de-midia-2014.pdf>>.

Os blogs não existiriam se não fossem seus autores, os blogueiros. E alguns desses indivíduos possuem uma grande visibilidade e influência na Internet, dominam os

mecanismos dos meios de comunicação e conseguem mobilizar uma parte da população. Essas pessoas podem ser denominadas *superusuários* (VARELA, 2007, p. 82) e são referências no ambiente on-line.

Nos casos de grande popularidade e influência, os blogs tornaram-se meios de comunicação interessantes para as marcas, e apresentam um diálogo mais próximo com o consumidor, que também passou a expressar suas opiniões com os blogueiros e com os outros leitores sobre produtos e serviços.

Os autores de blogs influentes costumam apresentar um capital social elevado, termo cunhado pela pesquisadora Raquel Recuero (2009, p.13). Segundo essa pesquisadora, para se tornar um influenciador, ter seguidores com possibilidade de compartilhamento de conteúdo postado, o blog deve apresentar algumas características : 1) Visibilidade, ao possuir uma grande audiência (elevado número de seguidores e de visualizações) em suas redes sociais, mantendo laços sociais com seus leitores; 2) Reputação, em que as pessoas comentam positivamente sobre os blogs e seus autores, gerando ainda mais audiência e visibilidade a eles; 3) Popularidade, ao apresentar um grande número de pessoas conectadas a eles, que, por sua vez, incentivam novas pessoas a criar essa conexão, e 4) Autoridade, ao adquirir um poder de influência sobre outros indivíduos, tornando-se um formador de opinião respeitado.

A relação entre as marcas e os blogs ocorre através de acordos publicitários que podem apresentar diversos formatos. Os mais comumente observados são os anúncios gerados por meio do programa de publicidade do Google, o *AdSense*¹, que insere publicidade nos blogs por meio de banners, pagos pelos anunciantes; as agências de publicidade também podem intermediar essa relação de empresas e blogs. Com relação ao formato dos anúncios, eles podem aparecer como *banners* digitais, *pop ups*, *links* e também como conteúdo editorial (publieditorial), sendo que este último pode ser elaborado pela empresa ou pelo blogueiro. O autor do blog é remunerado para publicar o conteúdo de seus produtos/serviços que firmaram contrato com a rede social (JUSTO; PANTONI, 2014, p. 49).

Falando especificamente sobre os blogs de moda e de beleza brasileiros, é importante observar o aumento do consumo desses tipos de produtos através do conteúdo gerado no ambiente on-line. A seguir, um gráfico que apresenta o crescimento da venda desses produtos em ambiente digital:

¹ Através de banners, o *AdSense* insere publicidade nos blogs e as mesmas são pagas pelos anunciantes.

As categorias mais vendidas

Em 2012, as categorias com maior volume de pedidos foi definida da seguinte maneira: ‘Eletrodomésticos’ em primeiro, com 12,4%, seguida de ‘Moda e Acessórios’, cada vez mais consolidada, com 12,2%. Em terceiro, ‘Saúde, beleza e medicamentos’ com 12%. Completando o ranking ficaram ‘Informática’ com 9,1% e ‘Casa e Decoração’, com 7,9%.

Categoria de produtos mais vendidos - 2012 (em volume de pedidos)

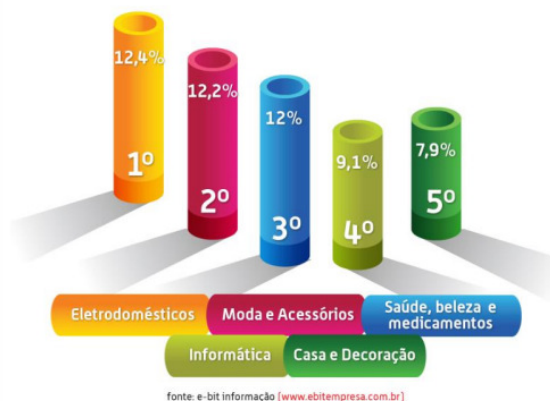


Figura 2: Gráfico das categorias de produtos mais vendidos pela internet, 27ª edição E-bit, 2013.

Fonte: <http://img.ebit.com.br/webshoppers/pdf/WebShoppersBrasil_TodasEdicoes.pdf>.

As categorias “Moda e Acessórios” e “Saúde, beleza e medicamentos” ocupam, respectivamente, o segundo e o terceiro lugares no *ranking* de produtos mais vendidos no comércio eletrônico, conforme aponta o site de pesquisa E-bit (2013).

Os blogs de moda e de beleza também são responsáveis por esse elevado consumo, no momento em que passam a divulgar produtos e serviços dessas categorias às suas leitoras, que são potenciais consumidoras de produtos de moda e de beleza. O sucesso desses blogs está na maneira como suas autoras escrevem. Através de uma linguagem amigável e coloquial, elas passaram a conquistar a confiança de suas leitoras, que passaram a enxergar as blogueiras como suas amigas virtuais.

Essas plataformas de redes sociais têm se tornado uma ferramenta diferenciada dos meios de comunicação convencionais, que impõem mensagens e não criam um vínculo direto com o público espectador. Os autores de blogs podem criar esse vínculo com seus leitores, quase como em uma relação de amizade, fazendo com que o público se identifique com eles e passe a admirá-los. Isso é ainda mais evidente nos blogs de moda e beleza, nos quais as blogueiras mais conhecidas tornam-se amigas para suas leitoras. A seguir, para compreender um pouco mais como se dá a relação entre blogueira e seguidores, bem como analisar seu grau de influência, apresentamos a análise do blog “Camila Coelho”, que, de

acordo com a revista Forbes (2014), é um das 30 pessoas de maior destaque no Brasil, com menos de 30 anos de idade.²

ANÁLISE DO BLOG “CAMILA COELHO”

Camila Coelho é um fenômeno que eclodiu na Internet e que hoje começa a ganhar o mundo on e off-line. A blogueira tem 26 anos, é mineira e mora nos Estados Unidos há 10 anos. Camila sempre gostou de produtos de beleza e resolveu fazer um curso de maquiagem. Trabalhando como maquiadora, ela resolveu compartilhar suas maquiagens através de tutoriais no Youtube.

Com a grande audiência em seu canal no Youtube, suas espectadoras pediram que Camila fizesse um blog, onde poderia falar sobre outros assuntos, além dos tutoriais de maquiagem, como estilo de vida, dicas de moda e de produtos. Após seis meses da criação desse novo meio, a blogueira deixou o emprego convencional e passou a trabalhar exclusivamente em seu blog e redes sociais, que atualmente apresentam números gigantescos. Até o dia 30 de outubro de 2014, Camila Coelho contava com 1.950.524 curtidas em sua *fan page* no Facebook, 2.231.284 seguidores em seu perfil no Instagram e 1.659.777 inscritos em seu canal no Youtube.

De acordo com Domingues (2014), todo esse sucesso deve-se a:

A linguagem leve e direta cria uma relação pessoal com as leitoras. É uma espécie de bate-papo entre amigas. Essa afinidade – e os milhões de seguidores – dão um peso muito forte para a opinião de Camila. Qualquer produto postado por ela em qualquer um de seus veículos é um sucesso de vendas e se esgota em minutos. O mesmo acontece com coleções que levam seu nome ou sua imagem. É uma aliança de ouro para as marcas.

Camila Coelho realiza resenhas de produtos, em seu blog, que geralmente são enviados por empresas de cosméticos que remuneram a blogueira para citá-las. Através dessas postagens, que apresentam uma linguagem informal e amigável, a blogueira influencia suas leitoras a consumir ou não determinados produtos.

Para verificar essa influência, optou-se por analisar as postagens denominadas *Review* no blog Camila Coelho, durante o período de julho a dezembro de 2012³, tendo

² FORBES Brasil. Disponível em: <http://forbesbrasil.br.msn.com/fotos/30-abaxo-de-30-1#image=1>. Acesso em: 22 set.2014.

³ A escolha pela análise durante esse período deu-se pelo interesse da autora em compreender a influência do blog “Camila Coelho” durante o período de criação de seu blog pessoal.

como objetivo observar as resenhas de cosméticos nacionais realizadas pela autora do blog, bem como os comentários mais relevantes das leitoras nessas postagens, que demonstram intenções de compra dos cosméticos apresentados.

A partir das leituras das postagens foi criado um método de análise do conteúdo das mensagens, identificando: data da postagem, empresa citada na resenha, número de comentários, leitoras mais assíduas nos comentários e o uso mais recorrente de palavras utilizadas pelas leitoras. Os nomes das leitoras foram alterados, a fim de preservar sua privacidade.

Resenha 1

Data da postagem: 4 de julho de 2012.

Empresa citada: Tracta.

Link da resenha	http://camilacoelho.com/2012/07/04/colecao-pausa-para-feminices-tracta/
Número de comentários	371
Comentários analisados	4
Leitora mais presente da amostra analisada	Melissa Soares, com 26 comentários no blog de Camila Coelho
Palavras e termos mais utilizados pelas leitoras	Adorei, amei, linda



COLEÇÃO PAUSA PARA FEMINICES @TRACTA

4 DE JULHO DE 2012

REVIEW

Umás duas semanas atrás recebi a coleção inteira do **Pausa para Feminices** (para **TRACTA**) da querida blogueira **Bruna Tavares**! Fiquei apaixonada por tudooooo e não podia deixar de compartilhar com vocês. Ela arrasou na escolha das cores e a qualidade dos produtos está excelente! A coleção foi inspirada nos "Encantos do mar e a beleza das sereias" (*muito fofo!*) =)

Confira abaixo as fotos e os swatches!



Figura 4: Trecho de postagem com resenha de cosméticos da Tracta no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://supervaidosa.com/2012/07/04/colecao-pausa-para-feminices-tracta/>>.

Na postagem do dia 4 de julho de 2012, Camila Coelho falou sobre os produtos que recebeu da Tracta, linha de maquiagens da empresa nacional Farmaervas. A blogueira elogiou os produtos recebidos e criticou a embalagem de um dos produtos “a coleção também oferece um trio de sombras. Adorei a escolha dos tons neutros, superusáveis no

dia ou noite! O único ponto negativo foi a embalagem (na minha opinião), pois achei meio fraquinha, por ser de papelão”. Os comentários mais relevantes nessa postagem foram:

Joana Santos

July 19th, 2012 às 11:39 am
Oba!!! Já comentou 2 vezes.



Adorei tudo... Vou coprar pra mim um batom Ariel e o trio de sombras.. Camila adoro seu blog, vc é muito talentosa linda e simpática.. bjs 

[\[Reply\]](#)

Figura 5: Comentário 1, de Joana Santos, na postagem com resenha de cosméticos da Tracta, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/07/04/colecao-pausa-para-feminices-tracta/#comments>>.

Bia Almeida

July 5th, 2012 às 12:05 pm
Tá sempre aqui! e já deixou 13 comentários.



 Oi Ca, sua linda!!!!

Amei as novas maquiagens e ja fui no site pausa para feminices e ja fiz meu pedido da coleção inteira. Ahhhh to muito feliz com essa nova compra. Gostaria q vc desse dicas para pele morena e negra. 

Linda, te adoro, sempre q tenho tempo, entro aqui pra conferir as novis.
Parabéns pelo site, esta MARA
beijos, muito sucesso *I ♥ You*


[\[Reply\]](#)


Figura 6: Comentário 2, de Bia Almeida na postagem com resenha de cosméticos da Tracta, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/07/04/colecao-pausa-para-feminices-tracta/#comments>>.

Lídia Cintra

July 6th, 2012 às 5:32 pm
Tá sempre aqui! e já deixou 10 comentários.



OI CAMILLAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
 Eu amei... simplesmente amei essa coleção. Estou in love * ___*
 Será que vc ou uma das meninas do blog podem me dizem aonde acho para comprar?
 Procurei pela internet mas não achei nada dessa linha por enquanto
 E como sou viciada em batons e brilho quero esses para minha coleção.
 Será que voce pode me ajudar?



[Reply]

Figura 7: Comentário 3, de Lídia Cintra, na postagem com resenha de cosméticos da Tracta, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/07/04/colecao-pausa-para-feminices-tracta/#comments>>.

Melissa Soares

July 11th, 2012 às 2:59 am
Tá sempre aqui! e já deixou 26 comentários.



As sombras e os pigmentos são lindos BUT que a embalagem das sombras podia ser melhorzinha, podia. Achei muito muito muito frágil, um papelão com as sombras coladas. No meu caso, a preta veio torta, o papelão não encaixava direito... gostei não! Beleza, o trio de sombras é super coringa, recomendo muito! Mas não vai durar na embalagem que veio mesmo! Vou fazer review no blog em breve com looks. A Encanto de Iara é uma coisa de divina.

[Reply]

Figura 8: Comentário 4, de Melissa Soares, na postagem com resenha de cosméticos da Tracta, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/07/04/colecao-pausa-para-feminices-tracta/#comments>>.

No *comentário 1*, a leitora Joana Santos disse que iria comprar dois produtos apresentados por Camila Coelho e, em seguida, faz um elogio ao blog e à autora, demonstrando sua admiração.

No *comentário 2*, Bia Almeida disse que gostou dos produtos apresentados e afirmou que realizou a compra de toda a linha da Tracta apresentada por Camila Coelho. Se a leitora realmente realizou a compra dos produtos, subentende-se que ela a fez após ter visitado o blog de Camila Coelho, demonstrando que a blogueira foi a principal influenciadora em sua decisão de compra.

A leitora Lídia Cintra, no *comentário 3*, mostrou-se interessada em comprar os produtos apresentados. O comentário demonstra a intenção e o desejo de consumo da leitora, ao ver os produtos no blog.

No *comentário 4*, a leitora Melissa Soares compartilha da mesma opinião de Camila Coelho, quanto à embalagem dos produtos.

Resenha 2

Data da postagem: 15 de agosto de 2012.

Empresa citada: Natura.

Link da resenha	http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/
Número de comentários	466
Comentários analisados	6
Leitora mais presente da amostra analisada	Júlia Costa, com 72 comentários no blog de Camila Coelho
Palavras e termos mais utilizados pelas leitoras	Adorei, amei, lindos



Figura 9: Trecho de postagem com resenha de cosméticos da Natura, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/>>.




Figura 10: Comentário 1, de Bruna Marques e de Camila Coelho, na postagem com resenha de cosméticos da Natura, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/#comments>>.

Cecília Bras

August 17th, 2012 às 10:12 pm

Comentou pela primeira vez, sinta-se em casa =>



🙄 Oi Camila, adorei os batons, inclusive hoje comprei os dois, quero te falar que o Nude (natura aquarela) também é lindo... 🙄 Amo muito seus videos e seu blog!..sou sua fã rrsrs e acho você linda linda linda! 😘 Beijos e cheiros!!!

[\[Reply\]](#)

Figura 11: Comentário 2 de Cecília Bras, na postagem com resenha de cosméticos da Natura, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/#comments>>.

Diana Silva

August 15th, 2012 às 12:46 pm

Tá sempre aqui e já deixou 16 comentários.



🙄🙄 gosto muito dos produtos natura.gostaria de saber se vc usa sempre ou só porque eles enviaram pra vc.
faça mais makes com maquiagem natura, pois é mais cabível da maioria da realidade brasileira

[\[Reply\]](#)



Camila Coelho Respondeu:

August 15th, 2012 em 1:30 pm

🙄@dheime, Sim, estou usando pq realmente gostei, e por isso vim compartilhar com voces. A Natura me enviou os batons e outros produtos de "presente" mas nao fui paga nem obrigada a publicar entende? Quando eh post pago eu coloco a tag "publicidade ou publipost" abaixo no post! Bjinhos amore

[\[Reply\]](#)



Diana

Respondeu:

August 16th, 2012 em 12:15 pm

legal dá sua parte ter respondido.gosto muito de vc e do seu trabalho,continue assim sempre transparente com a moçada que ti admira.todo dia venho no blog ver vc,mas quase não comento é muito bom comentar e vc responder

[\[Reply\]](#)



Diana

Respondeu:

August 16th, 2012 em 12:16 pm

so pra deixar 😘

323

Figura 12: Comentário 3, de Diana Silva e de Camila Coelho, na postagem com resenha de cosméticos da Natura, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/#comments>>.

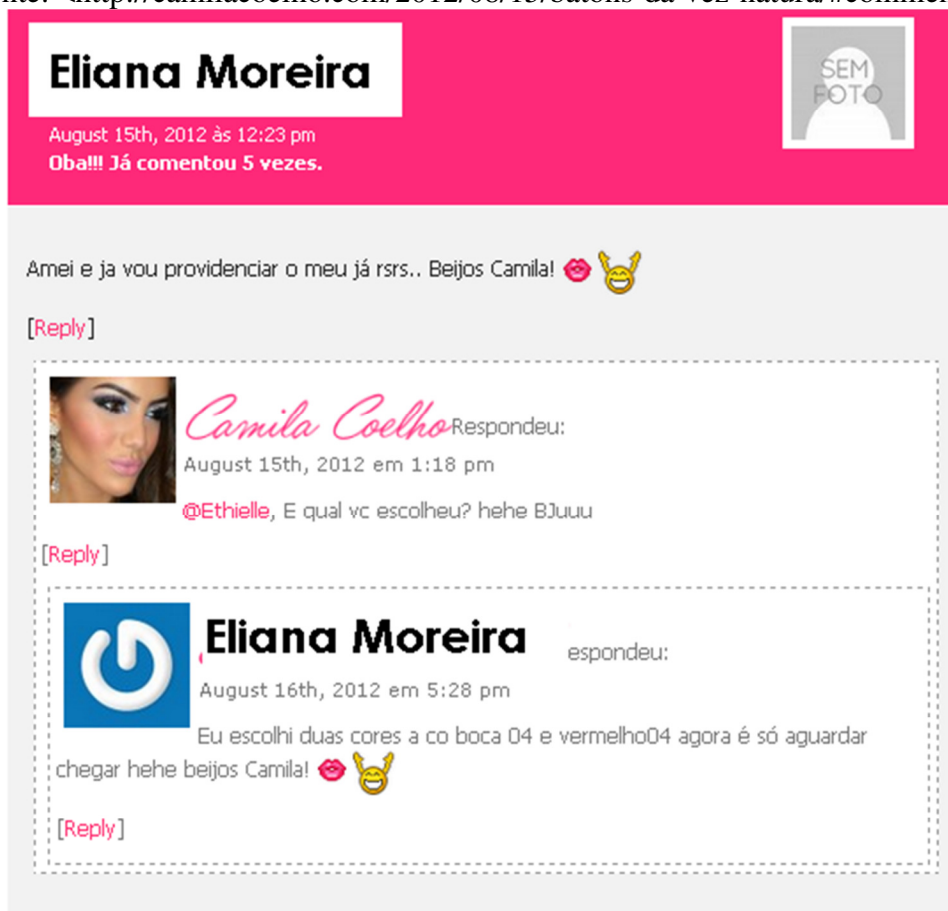


Figura 13: Comentário 4, de Eliana Moreira e de Camila Coelho, na postagem com resenha de cosméticos da Natura, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/#comments>>.

Júlia Costa

August 15th, 2012 às 12:09 pm
Tá sempre aqui! e já deixou 72 comentários.



Caa ... que lindos! tenho que ir correndo pra pegar o meu hahaha já que são de fácil acesso para nós do Brasil!

Meu predileto e o boca 4 🤪

Camila faz mais tutoriais pra gente com produtos brasileiros! e tão maravilhoso ... hehehe

bjussss

te adoro sempre! 🍷

[\[Reply\]](#)



Camila Coelho

Respondeu:
August 15th, 2012 em 12:28 pm

[@Jéssica Viveiros](#), Otima escolha flor =>

Pode deixar que vou fazer sim, amore ! BJinhos

[\[Reply\]](#)

Figura 14: Comentário 5, de Júlia Costa e de Camila Coelho, na postagem com resenha de cosméticos da Natura, no blog Camila Coelho.


Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/#comments>>.

Maria Peixoto
August 15th, 2012 às 12:11 pm
Oba!!! Já comentou 3 vezes.


SEM FOTO

São lindos mesmo Camila, preciso comprá-los para ver se eu aprovo hahahha. Camila, gostaria saber se você recomendo algum lápis de olho preto que pare na linha d'água brasileiro...
Beijinhos 🍷

[Reply]

 **Camila Coelho** Respondeu:
August 15th, 2012 em 12:53 pm
@Marina, hahaha entao testa Mari! kkkkk O lapis preto de marca brasileiro que eu mais gosto eh o "super preto" da Contem1g. Ele eh tudooo de bom =) Bjinhoss

[Reply]

 Respondeu:
August 15th, 2012 em 1:40 pm
@Camila Coelho, Tem também o da Mary kay que eu gosto.. ele fixa bem.. dura bastante...

[Reply]

 Respondeu:
August 15th, 2012 em 4:33 pm
@Marina, o da natura una é perfeito! Ele dura uma vida inteira na linha d'água, sem falar que tem formula em gel, que desliza super bem, sem vc precisar ficar esfregando o lapis no olho. E ele dura muito tbn, o meu já tem um ano e nao ta nem na metade ainda! 😊👍

Figura 15: Comentário 6, de Maria Peixoto, Camila Coelho e outras duas leitoras, na postagem com resenha de cosméticos da Natura no blog Camila Coelho.
Fonte: <<http://camilacoelho.com/2012/08/15/batons-da-vez-natura/#comments>>.

No *comentário 1*, Bruna Marques demonstra o quanto gostou dos produtos apresentados por Camila Coelho, dizendo que já encomendou um deles, compartilhando sua nova aquisição com a blogueira, que responde à leitora com uma linguagem informal, aproximando-se de um diálogo entre amigas.

No *comentário 2*, a leitora Cecília Bras informa que já adquiriu dois produtos apresentados na postagem de Camila Coelho.

Percebe-se, no *comentário 2*, que a leitora fala de igual para igual com a blogueira, dando dica de um produto que ela já consumiu, e acredita que Camila também iria gostar. Cecília pode ter feito esse comentário por acreditar que a blogueira fosse semelhante a ela.

No *comentário 3*, a leitora Diana Silva perguntou a Camila Coelho se ela sempre utilizava os produtos da Natura ou se os utilizou apenas porque lhe foram enviados. Camila responde a Diana que utilizou e apresentou os produtos porque gostou dos mesmos, explicando que não foi paga pela Natura para apresentá-los.

A leitora Diana agradece pela resposta e pela transparência com suas leitoras.

Há comprovação, no *comentário 4*, que a leitora realmente adquiriu os produtos depois de ter visto a postagem de Camila Coelho. A blogueira, por sua vez, demonstrou interesse na decisão de Eliana Moreira, apresentando mais uma vez sua relação de proximidade com as leitoras, mantendo diálogo com as mesmas.

A leitora Júlia Costa, no *comentário 5*, disse que iria adquirir um dos produtos apresentados por Camila Coelho, e fala qual foi seu produto preferido. A leitora pediu para a blogueira realizar mais tutoriais de maquiagem com produtos nacionais, e ela respondeu, dizendo que iria acatar a sugestão da leitora.

No *comentário 6*, Maria Peixoto pediu uma sugestão de lápis preto a Camila Coelho. A blogueira indicou um produto de marca diferente da apresentada na postagem, demonstrando sua opinião verdadeira de produto preferido. Outras duas leitoras também demonstraram interesse em ajudar Maria e indicaram seus produtos favoritos, criando um diálogo com a primeira leitora.

Resenha 3

Data da postagem: 26 de setembro de 2012.

Empresa citada: Eudora.

Link da resenha	http://camilacoelho.com/2013/09/26/batons-da-vez-pink-coral/
Número de comentários	147
Comentários analisados	6
Leitora mais presente da amostra analisada	Lúcia Lopes, com 82 comentários no blog de Camila Coelho
Palavras e termos mais utilizados pelas leitoras	Amei, comprar

BATOM DA VEZ REVIEW

BATONS **BATONS E GLOSSES DA VEZ: PINK & CORAL**
26 DE SETEMBRO DE 2013

Oi amores!

A louca dos batons voltou! haha Estava com saudades de postar meus batons da semana por aqui. Descobri duas cores novas, um PINK e um Coral (lindíssimos!) da nova linha **Soul Berlin** da **Eudora**. A linha toda está uma graça, mas confesso que os batons e glosses foram os que chamaram mais a minha atenção.

Batons da Vez!
by Eudora



Escolhi os meus dois favoritos para mostrar pra vocês, na verdade foram os que mais usei durante a semana de moda em Londres. O coral lindérrimo é a cor Coral Beach, e o rosa poderosos é o PINK UP, todos os dois tem efeito com alta cobertura acabamento matte que eu adoro, principalmente pro verão. Apaixonei nas duas cores e como já conheço as "minhas vaidosas" tenho certeza que vocês também vão adorar! haha

Figura 16: Trecho de postagem com resenha de cosméticos da Eudora, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2013/09/26/batons-da-vez-pink-coral/>>.

Elaine Elias

September 26th, 2013 às 6:30 pm
Comentou pela primeira vez, sinta-se em casa =>

SEM FOTO

Camila sempre linda e querida.
As vaidosas que tiverem interesse, sou revendedora Eudora em São Paulo.
Meu email: egventouras@terra.com.br
Bjinhos .. 🍷💋

[Reply]

Figura 17: Comentário 1, de Elaine Elias, na postagem com resenha de cosméticos da Eudora, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2013/09/26/batons-da-vez-pink-coral/#comments>>.

Flávia Cordeiro

September 26th, 2013 às 7:12 pm
Oba!!! Já comentou 9 vezes.

SEM FOTO

ahhhh não tem mais os batons , já estão em falta no site da eudora , eu queria tanto o coral beach ameiiii

[Reply]

Figura 18: Comentário 2, de Flávia Cordeiro, na postagem com resenha de cosméticos da Eudora, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2013/09/26/batons-da-vez-pink-coral/#comments>>.

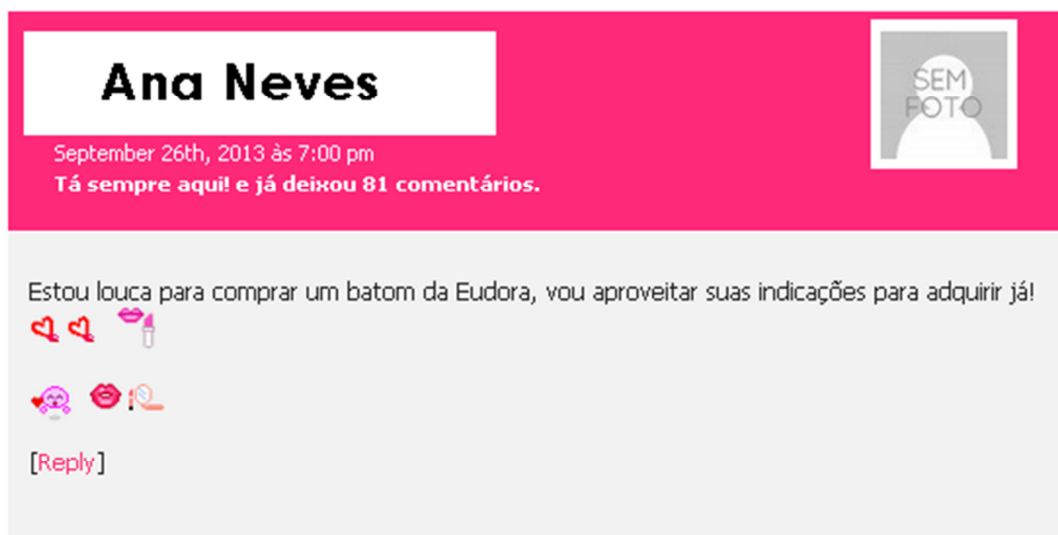


Figura 19: Comentário 3, de Ana Neves, na postagem com resenha de cosméticos da Eudora, no blog Camila Coelho.

Fonte: <<http://camilacoelho.com/2013/09/26/batons-da-vez-pink-coral/#comments>>.

No *comentário 1*, a leitora Elaine Elias aproveitou a postagem de Camila Coelho para divulgar que é uma representante da Eudora.

No *comentário 2*, Flávia Cordeiro afirmou que dois dos produtos apresentados pela blogueira estavam em falta no site da Eudora.

Observando-se a audiência e a influência do blog sobre as leitoras, pode-se dizer que a postagem pode ter sido uma das responsáveis pelo esgotamento dos produtos.

O *comentário 3* demonstra o interesse de Ana Neves em adquirir os produtos apresentados por Camila Coelho.

Considerações Finais

É possível afirmar, a partir das análises das resenhas e dos comentários apresentados, que a blogueira Camila Coelho possui um capital social elevado. Camila apresenta uma grande “visibilidade” em suas redes sociais, mantendo laços sociais com suas leitoras e espectadores (RECUERO, 2009, p. 108); sua “reputação” é positiva e elevada, e diversas pessoas falam bem da blogueira em variadas redes sociais on-line (RECUERO, 2009, p. 110); a blogueira é “popular” no ambiente on-line, apresentando milhões de seguidores em diferentes redes sociais (RECUERO, 2009, p. 111); por fim, a blogueira tem um elevado grau de “autoridade”, apresentando um grande poder de influência sobre outros indivíduos (RECUERO, 2009, p. 113), conforme amostra analisada.

Através de uma linguagem coloquial amigável, Camila estabelece um laço afetivo com suas leitoras, que veem a blogueira como uma amiga. As empresas de cosméticos, por sua vez, enxergaram o potencial de comunicação de Camila Coelho e passaram a utilizar a blogueira como representante de suas marcas e, principalmente, de seu público-alvo. Camila passa a ser a *brand persona* da empresa, transformando-se em “[...] um interlocutor real, uma pessoa mesmo, ainda que seja virtual, mas que represente um grupo determinado de clientes com o qual se pretenda dialogar”⁴. Ou seja, a blogueira é a personificação dos consumidores das marcas de moda e de beleza.

Camila Coelho, seu blog, suas redes sociais e seu diálogo simples e amigável com as leitoras compõem um poderoso meio de comunicação, no qual um público numeroso e segmentado (devido ao conteúdo específico de moda, beleza e estilo de vida) quer compartilhar suas experiências com a blogueira e com os outros leitores.

Através da análise, constatou-se que não é o blog Camila Coelho que tem influência no comportamento de consumo das leitoras, e sim a própria blogueira, que mantém uma relação direta com os leitores, ao proporcionar um diálogo com os mesmos, que passam a enxergar Camila como uma amiga de confiança.

Com relação às conclusões gerais deste trabalho, observa-se o grande potencial do mercado de cosméticos no Brasil, mostrando que o país tem grandes chances de alcançar o primeiro lugar em consumo desses produtos, ultrapassando os Estados Unidos.

⁴ SCUP. Disponível em: <<http://ideas.scup.com/pt/pme/brand-persona-saiba-o-que-e-e-como-ela-vai-te-ajudar-a-vender-mais/>> . Acesso em: 08 out. 2014.

A partir da análise da história e do mercado de cosméticos foi possível iniciar a análise de comunicação de marcas desse setor no ambiente on-line, especificamente nos blogs. Constatou-se que esses meios são poderosas ferramentas de comunicação, nas quais a publicidade está presente em variados formatos para atingir o leitor/consumidor.

Os consumidores deixam de ser espectadores da publicidade de grandes marcas, tornando-se geradores de opinião, passando a interagir com as empresas e as pessoas que possuem gostos em comum. Portanto, a forma de comunicação das marcas, em especial as de cosméticos, teve que se adequar a essa nova forma de comunicação mais humanizada e interativa.

Os blogs, por sua vez, tornaram-se poderosas ferramentas dessa nova forma de se comunicar, ao passo que os blogueiros criaram um vínculo semelhante ao da amizade com os leitores, permitindo que as marcas também pudessem participar dessa interação, ao transformar os blogueiros em seus porta-vozes e representantes de seus consumidores.

REFERÊNCIAS

CAMILA COELHO. Disponível em: <<http://camilacoelho.com/>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

DINARDO, Ana Carolina. **Mercado de cosméticos brasileiro é o segundo no ranking global**. Correio Braziliense, 26 maio 2013. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2013/05/26/internas_economia,367965/mercado-de-cosmeticos-brasileiro-e-o-segundo-no-ranking-global.shtml> . Acesso em: 16 out. 2014.

DOMINGUES, Marina. **Camila Coelho: como nasce uma blogueira de sucesso**. Vida & Estilo Estadão, 11 set. 2014. Disponível em: <<http://vida-estilo.estadao.com.br/noticias/moda,camila-coelho-como-nasce-uma-blogueira-de-sucesso,1558508>> . Acesso em: 22 set. 2014.

E-BIT. Disponível em: <<http://www.ebit.com.br/webshoppers#>>. Acesso em: 04 set.14.

GABRIEL, Martha. **Marketing na Era Digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

JUSTO, Carmen; PANTONI, Jéssica. **A influência dos blogs de beleza no comportamento de consumo: análise do blog “Camila Coelho”**. Monografia apresentada para conclusão da graduação no curso de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda, do Centro Universitário Moura Lacerda, 2014.

NIELSEN. *Buzz in the blogosphere: millions more bloggers and readers*. Nielsen. Disponível em: <<http://www.nielsen.com/us/en/insights/news/2012/buzz-in-the-blogosphere-millions-more-bloggers-and-blog-readers.html>>. Acesso em: 02 set. 2014.

ORDUÑA, Otávio; ORIHUELA, José Luis et al. **Blogs: revolucionando os meios de comunicação**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCUP. *Brand Persona*: saiba o que é e como ela vai te ajudar a vender mais. Equipe Scup. Disponível em: <<http://ideas.scup.com/pt/pme/brand-persona-saiba-o-que-e-e-como-ela-vai-te-ajudar-a-vender-mais/>> . Acesso em: 08 out. 2014.

SECOM. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2014**. Brasília: IBOPE, 2013.

TUNGATE, Mark; tradução Claudia Gerpe Duarte, Eduardo Gerpe Duarte. **O império da beleza**: como o marketing da L'Oreal, Natura, Avon, Revlon, Nívea e outras mudou nossa aparência. São Paulo: Seoman, 2013.

VARELA, Juan. **Jornalismo participativo: o Jornalismo 3.0**. p. 41-98. In: ORDUÑA, Octavio I. Rojas e outros. **Blogs: Revolucionando os Meios de Comunicação**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.