

Humanidades & Inovação

Palmas, ano 2, n. 02
Ago/Dez 2015
ISSN 2358-8322

Revista



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS – UNITINS

Reitoria

Elizângela Glória Cardoso

Vice-Reitoria

Suely Quixabeira Araújo

Pró-reitoria de Administração e Finanças

Senivan de Almeida Arruda

Pró-reitoria de Graduação

Munique Daniela Maia de Oliveira

Pró-reitoria de Extensão

Simone Pereira Brito

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Eduardo Ribeiro dos Santos

Diretoria de Pesquisa Institucional

Thiago Nilton Alves Pereira

Diretoria de Pós-Graduação

Fabíola Sandini Braga

Diretoria de Pesquisa Agropecuária

Expedito Alves Cardoso

Diretoria do Núcleo de Inovação Tecnológica

Eliana Kelly Pareja

EQUIPE EDITORIAL

Editoras - Unitins

Dra. Kyldes Batista Vicente

Dra. Darlene Teixeira Castro

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Antonia Custodia Pedreira

Dra. Doriane Braga Nunes Bilac

Dra. Maria Lourdes Aires

Dr. Rodrigo Barbosa Silva

Dra. Willany Palhares Palhares Leal

Secretaria Executiva: Ma. Liliane Scarpin Storniolo

Secretaria de Edição: Ma. Liliane Scarpin Storniolo

Leitura de Prova:

Dra. Darlene Teixeira Castro

Dra. Kyldes Batista Vicente

Ma. Liliane Scarpin Storniolo

EQUIPE TÉCNICA

Manutenção e Apoio Técnico

Diretoria de Tecnologia da Informação
e da Comunicação

Projeto Gráfico e Diagramação

Rogério Adriano Ferreira da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Ana Paula Cavalcante dos Santos, Faculdade ITOP, Brasil

Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida, UFPA, Brasil

Dra. Dulceria Tartuci, UFG, Brasil

Dra. Eunice Prudenciano de Souza, UFMS, Brasil

Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, UFT, Brasil

Dr. George França dos Santos, UFT, Brasil

Dra. Irenides Teixeira, Ceulp/ULBRA, Brasil

Dra. Isabel Cristina Auler Pereira, UFT, Brasil

Dr. João Nunes da Silva, UFT, Brasil

Dr. José Carlos de Melo, UFMA, Brasil

Dr. José Manoel Miranda de Oliveira, UFT, Brasil

Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes, IFGOIANO, Brasil

Dra. Karylleila dos Santos Andrade, UFT, Brasil

Dra. Paula Karini Dias Ferreira Amorim, IFTO, Brasil

Dr. Plábio Marcos Martins Desidério, UFT, Brasil

Dra. Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo, UEPB, Brasil

Dr. Valdir Aquino Zitzke, UFT, Brasil

Dra. Valdirene Cássia Silva, Ceulp/ULBRA, FACTO, Brasil

Dr. Vitor Hugo Abranche Oliveira, UFG, Brasil

Dra. Vivianne Fleury de Faria, UFG, Brasil

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Periodicidade: Semestral

Sistema de Submissão: fluxo contínuo

Os manuscritos podem ser submetidos em qualquer data. Assim que forem enviados, serão designados os avaliadores e, em caso de aprovação, serão incorporados no próximo número a ser publicado.

Sistema de Publicação: *ahead of print*

Os trabalhos aceitos para publicação e que tiveram os procedimentos editoriais encerrados serão imediatamente publicados na próxima edição. Isso será feito até que se encerre a composição de um novo fascículo.

CONTATO

Revista Humanidades e Inovação

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Kyldes Batista Vicente - Darlene Teixeira Castro (editoras).

108 Sul Alameda 11 Lote 03 Cx. Postal 173

CEP.: 77020-122 - Palmas-Tocantins

Tel.: (63) 3218-4915

E-mail: rev.humanidades@unitins.br

eISSN: 2358-8322

Foco e Escopo

A Revista Humanidades e Inovação, editada pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) - tem por objetivo a difusão de estudos e pesquisas de professores e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica, relativos ao conhecimento científico das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia, sociologia e processos de inovação gerenciais, sociais e tecnológicos.

Políticas de Seção

Editorial

Artigos – divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico.

Experiências inovadoras: experiências nacionais e internacionais desenvolvidas por instituições que tenham caráter inovador.

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

O sistema da Revista Humanidades e Inovação permite:

- 1- Ao LEITOR acessar todos os artigos da revista já publicados.
- 2- Ao AUTOR submeter e acompanhar a avaliação dos artigos de sua autoria.
- 3- Ao EDITOR gerenciar a confecção dos exemplares para publicação.
- 4- Ao AVALIADOR manter contato com o editor e o autor do artigo.

Submissões

Submissões (On-line)

Diretrizes para Autores

A contribuição deve ser original e inédita e não estar sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao editor”. Substitua o nome dos autores por XXXX (filiação e e-mail também) para garantir a avaliação às cegas.

Os artigos devem ter de 15 a 20 páginas, digitadas em fonte Arial, corpo 12, espaçamento 1,5 e margens 2,5cm, em papel tamanho A4.

O título, em caixa alta, deve estar destacado em negrito, com alinhamento centralizado e entrelinha simples. Na linha seguinte, deve ser indicada a versão do título em inglês ou espanhol ou francês ou italiano.

O nome do(s) autor(es) deve estar centralizado(s) abaixo do título (em inglês), seguido, em nova linha, do nome da instituição (por extenso) a que pertence.

O resumo, de 100 a 150 palavras, em português e em inglês (ou espanhol ou francês), deve ser em corpo 11, alinhamento justificado, entrelinha simples. O termo “Resumo” deve estar em negrito, seguido de dois pontos. As palavras-chave, em português e em inglês (ou espanhol ou francês ou italiano), devem ter a mesma configuração do resumo. O termo “Palavras-chave” deve estar em negrito, seguido de dois pontos. Extensão de 3 a 5 palavras, separadas entre si por ponto e vírgula e concluídas com ponto final. Para facilitar a localização em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos gerais da área do trabalho.

Imagens, quadros ou gráficos que acompanhem o texto devem: estar em escala de cinza; constar dentro do documento no espaço previsto; ser enviados em arquivos separados, para o caso de problemas na formatação.

As citações com até 3 linhas devem ser marcadas com aspas duplas e inseridas no corpo do texto. A citação que ultrapassar 3 linhas deve ser recuada e inserida em parágrafo próprio, com recuo de 4cm, fonte Arial, corpo 11, alinhamento justificado, entrelinha simples. A citação deverá conter o nome do autor, o ano da obra e as páginas, apresentadas de acordo com os casos exemplificados abaixo.

Exemplos de citações e referências, conforme as normas da ABNT (NBR 6023).

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais, científicas, não comerciais, desde que citada a fonte.

EDITORIAL

Nesta edição da Revista Humanidades e Inovação apresentamos dez artigos. No artigo **Perfil epidemiológico dos acidentes de trabalho graves notificados do ano de 2011 a novembro de 2014 no município de Araguatins-TO, Brasil**, Dennis Gonçalves Novais e Larissa Alencar de Oliveira Ribeiro traçam o perfil epidemiológico dos acidentes de trabalho graves notificados de 2011 a novembro de 2014 no município de Araguatins - Tocantins, por meio de uma pesquisa quantitativa, descritiva e de base populacional sobre os acidentes de trabalho notificados no município de Araguatins- TO.

Carolina Santin Cótica, Gabriela Medina Xavier e Hudson Eygo discutem como o abuso sexual pode interferir na qualidade dos relacionamentos amorosos estabelecidos na fase adulta desses sujeitos, partindo de uma metodologia bibliográfica, de caráter documental, no texto **O abuso sexual e desenvolvimento do self: um olhar centrado na pessoa**.

O atendimento psicoterapêutico em clínica escola, de Elba Cristina da Silva Lustosa, Carolina Santin Cótica e Hudson Eygo, vem propor uma reflexão acerca do atendimento clínico em clínica-escola, partindo de uma explanação teórica da temática com o objetivo de descrever e mostrar a importância desse equipamento no atendimento psicoterapêutico oferecido à comunidade.

Em **Percepção dos clientes externos quanto a qualidade nos serviços de uma empresa no ramo de informática, Palmas-TO**, Antonio Alves Mendes, Weder Ferreira dos Santos, Doriane Braga Nunes Bilac, Joel Carlos Zukowski Junior e Layanni Ferreira Sodré pesquisaram se os clientes externos estão satisfeitos com a qualidade dos serviços prestados por uma empresa da área de informática.

Buscando quais os fatores que influenciam o clima organizacional de uma determinada empresa na área de comércio e serviços de automóveis, Weder Ferreira dos Santos, Layse Danielle Silva Macena Carvalho, Claudia Nolêto Maciel Luz, Roberto Mauro Guarda, Layanni Ferreira Sodré, Deny Alves Macêdo apresentam os resultados da referida pesquisa no artigo **O clima organizacional em uma empresa no ramo de automóveis em Palmas-TO**.

Denise Sodré Dorjó, a partir da observação das práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, em aulas que apresentam aos alunos atividades de produção de texto meramente mecânicas, traz reflexões acerca da prática docente em **Produção textual: o desafio da prática docente**.

Em **o processo de Bolonha e o espaço europeu de ensino superior: notas introdutórias sobre o quadro europeu de qualificações (QEQ) e os quadros nacionais de qualificação (QNQ)**, Inocência Assumpção Nunes Cruz e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior apontam a criação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), construído para ser um espaço aberto que oportunize estudantes, graduados e cidadãos especializados que têm seu emprego na área do ensino superior a favorecerem-se de uma mobilidade e de um acesso igualitário a um ensino superior de qualidade, sem que haja entraves a esse acesso.

Hudson Figueira Borges e Liliane Scarpin da Silva Storniolo descrevem o processo de implantação da escola de tempo integral no Brasil em **A educação de tempo integral no Brasil: aspectos históricos**. Uma investigação sobre a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, realizada por Raabe Corado Lopes e Darlene Teixeira Castro, apresenta-se no

artigo intitulado **A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.**

Em **Descriminalização formal na nova lei de drogas**, Divino do Nascimento Rêgo Junior demonstra a Descriminalização Formal na Nova Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006), tendo foco principal no art.28.

Esperamos que, com este número da Revista Humanidades e Inovação, tenhamos podido oferecer ao público leitor artigos que inspirem suas pesquisas.

Profa. Dra. Kyldes Batista Vicente
Profa. Dra. Darlene Teixeira Castro

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DOS ACIDENTES DE TRABALHO GRAVES NOTIFICADOS DO ANO DE 2011 A NOVEMBRO DE 2014 NO MUNICÍPIO DE ARAGUATINS-TO, BRASIL

Dennis Gonçalves Novais¹
Larissa Alencar de Oliveira Ribeiro²

RESUMO

As doenças ocupacionais e os acidentes de trabalho são considerados um grave problema de saúde pública no mundo, sendo a falta de notificação de todos os acidentes de trabalho um dos principais problemas que dificultam o planejamento e a execução de ações em saúde do trabalhador. Portanto, conhecer a incidência e prevalência dos acidentes de trabalho e os fatores condicionantes desses agravos são essenciais para o desenvolvimento de ações dirigidas à prevenção, promoção e proteção da saúde dos trabalhadores. Sendo assim, o objetivo desse estudo foi traçar o perfil epidemiológico dos acidentes de trabalho grave notificados de 2011 a novembro de 2014 no município de Araguatins - Tocantins. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, descritiva e de base populacional sobre os acidentes de trabalho notificados no município de Araguatins- TO, a partir de informações geradas pela base de dados secundárias do Ministério da Saúde no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), disponibilizados no Departamento de Informática do SUS (DATASUS) na Secretaria Municipal de Araguatins - TO (SMS). Diante disso, conclui-se que se faz necessário conscientizar os gestores e profissionais de saúde que atuam no município em estudo sobre suas responsabilidades, bem como capacitá-los frente às ações de saúde do trabalhador para, a partir daí implantar novas estratégias de prevenção, a fim de minimizar os riscos e agravos à saúde do trabalhador.

Palavras-chave: Perfil epidemiológico; Acidentes; Trabalho.

Abstract

Occupational diseases and accidents at work are considered a serious public health problem worldwide, with the lack of notification of all accidents at work one of the main problems that hinder the planning and execution of actions in occupational health. Therefore, knowing the incidence and prevalence of accidents at work and the conditioning factors of these conditions are essential for the development of actions aimed at prevention, promotion and protection of workers' health. Thus, the aim of this study was to trace the epidemiological profile of serious work accidents reported 2011 to November 2014 in the municipality of Araguatins - Tocantins. This is a quantitative, descriptive and population-based research on work-related accidents reported in the city of Araguatins- TO,

1. Bacharel em Enfermagem pela Fundação Educacional do Bico do Papagaio - FABIC (2012); Especialista em Docência do Ensino Superior (2014). Especialista em Enfermagem Intensiva (2014); Especialista em Gestão e Auditoria em Saúde (2015).

2. Bacharel em Enfermagem pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS (2014).

from information generated by the secondary database Ministry of Health in the Notifiable Diseases Information System (SINAN), available on the Department of SUS (DATASUS) in Municipal Araguatins - TO (SMS). Therefore, it is concluded that it is necessary to raise awareness among managers and health professionals working in the city for study of their responsibilities and enable them ahead to worker health actions to thereafter implement new strategies for prevention, in order to minimize the risks and harm to workers' health.

Keywords: Epidemiological profile; Accidents; Work.

Introdução

As doenças ocupacionais e os acidentes de trabalho são considerados um grave problema de saúde pública no mundo. A falta de notificação de todos os acidentes de trabalho constitui um dos principais problemas que dificultam o planejamento e a execução de ações em saúde do trabalhador. Desse modo, conhecer a incidência e prevalência dos acidentes de trabalho e os fatores condicionantes desses agravos são essenciais para o desenvolvimento de ações dirigidas à prevenção, promoção e proteção da saúde dos trabalhadores.

O Ministério da Saúde (2006) define acidente de trabalho (AT) como aquele que ocorre no ambiente e no horário de trabalho ou fora deste, mas no horário de expediente, que constitui a causa principal e/ou fator colaborativo para o trabalhador ir a óbito, com diminuição ou perda da capacidade para trabalhar, ou ainda gerar lesão que necessita de cuidados médicos para a sua recuperação. Além disso, considera-se acidente de trabalho fatal o que resulta na morte do trabalhador, em seguida ao seu acontecimento ou posteriormente, em qualquer um desses momentos, seja no ambiente hospitalar ou não, desde que a causa principal, intermediária ou imediata do óbito, esteja relacionada ao acidente.

Conforme o Relatório de Situação do Estado do Tocantins publicado através da Secretaria de Vigilância em Saúde (MS) foi registrado 40% do total das notificações de Acidente de Trabalho na região Norte. Mantendo o perfil nacional e regional as notificações se concentram principalmente nos acidentes graves e nos acidentes com material biológico, 12 com representação percentual de 26%, e as intoxicações em segundo lugar em conjunto com o registro de casos isolados de dermatoses ocupacionais e pneumoconiose (BRASIL, 2011).

Diante disso, questiona-se: qual o perfil das vítimas de acidentes de trabalho graves atendidos e notificados no município de Araguatins - TO?

A escolha do tema justifica-se pelo interesse em traçar o perfil das vítimas de acidentes de

trabalho grave do município de Araguatins - TO. Desse modo, essas informações permitem os gestores e empregadores conhecer a realidade local e a partir disso, planejar e implementar estratégias, que visem à prevenção de acidentes no ambiente de trabalho.

Ressalta-se também a necessidade de ampliar o conhecimento acerca da problemática, bem como a superação do negligenciamento da notificação dos acidentes de trabalho pelos profissionais da saúde e comunicação do acidente pelas empresas, de modo que, esta reflexão possa subsidiar melhorias na qualidade das condições de trabalho, frente aos seus direitos e às ações de promoção, proteção e recuperação da saúde.

A presente pesquisa, portanto, tem como objetivo geral traçar o perfil epidemiológico dos acidentes de trabalho grave notificados de 2011 a novembro de 2014 no município de Araguatins, Tocantins, e, os seguintes objetivos específicos: investigar a atividade ocupacional com maior número de acidentes de trabalho; verificar a parte do corpo mais atingida e investigar a evolução dos casos.

Referencial teórico

Saúde do trabalhador: conceito, legislação e ações

Segundo o Ministério da saúde (2011), o conceito de trabalho, trabalhador, saúde e doença estão relacionados ao trabalho que fundamentam o campo e permitem compreender os fatores condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais, que são decorrentes do modelo de desenvolvimento adotado pelo país e responsável pelas condições de vida e saúde da população e dos trabalhadores.

Em condições práticas, as ações de Saúde do Trabalhador apresentam dimensões sociais, políticas e técnicas indissociáveis. Como consequência, esse campo de atuação tem interfaces com o sistema produtivo e a geração

de riqueza e a seguridade social. Além disso, as ações de saúde do trabalhador estão ainda integradas com as de saúde ambiental, uma vez que os riscos gerados nos processos do trabalho podem afetar, também, o meio ambiente e a população em geral (BRASIL, 2002).

A Constituição Federal de 1988 determina que o cuidar da segurança e saúde do trabalhador é atribuição da União a partir de ações a serem realizadas através dos Ministérios do Trabalho e Emprego, da Previdência Social, Meio Ambiente e da Saúde.

É importante destacar que os artigos 196 a 200 da referida Constituição pontuam que as ações de Saúde do Trabalhador são responsabilidades do SUS, devendo ser desenvolvidas a partir de políticas econômicas e sociais que tenham em vista reduzir o risco de patologias e outros agravos e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde. No art. 200, encontra-se como sendo de competência do SUS o desenvolvimento de ações de saúde do trabalhador e a colaboração para proteger o meio ambiente em que nele está inserido o do trabalho (BRASIL, 2005).

O Ministério da Saúde (2006) afirma que é obrigação do SUS garantir a todo trabalhador o acesso as ações de atenção à saúde mediante as diretrizes políticas nacionais que são: assistência integral à saúde do trabalhador, articulando ações intra e intersetoriais, bem como, organização da rede de informação em saúde do trabalhador, suporte para a realização de estudos e pesquisas, desenvolvimento e capacitação de recursos humanos e envolvimento da comunidade na coordenação das ações de saúde do trabalhador.

Desse modo, todo o trabalhador independente da sua localização, forma como foi inserido no processo de trabalho e vínculo empregatício têm direito a assistência integral a saúde através da articulação das ações de assistência e recuperação da saúde, prevenção de agravos e promoção de ambientes de trabalhos isentos de risco. No entanto, para que isso seja efetivado, torna-se necessário consolidar o papel do município e dos níveis estadual e nacional do SUS, bem como uma atuação multiprofissional e interdisciplinar e a articulação de ações com

setores presentes na Saúde do Trabalhador a exemplo dos Ministérios do Trabalho e Emprego, Previdência Social, Meio Ambiente, Agricultura, Educação e Ministério Público.

Acidente de trabalho: aspectos conceituais

Acidente de trabalho é aquele que decorre do exercício profissional e que causa lesão corporal à perturbação funcional que provoca a perda ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho (BERNARDINO; PAIZANTE, 2007).

Segundo Monteiro (1998 apud BRAGA, 2000) o acidente de trabalho corresponde a todo acidente que está relacionado diretamente ao trabalho do indivíduo, e que provoca lesão corporal e/ou perturbação, que pode causar a morte do indivíduo ou até mesmo a perda ou redução da capacidade permanente ou temporária para executar o trabalho. Por essa razão, 16 destaca-se que o acidente de trabalho é um evento que acontece de modo súbito, inesperado, e com consequências na maioria dos casos imediatas.

Para o Ministério da Previdência Social (2008a), o acidente do trabalho é definido como aquele que ocorre pelo exercício do trabalho da empresa ou ainda pelo exercício do trabalho de segurados, provocando lesão corporal ou perturbação funcional, permanente ou temporária que cause a morte, ou a perda ou a redução de capacidade para o trabalho.

Segundo Saliba (2009), até o início da revolução industrial os trabalhos mais pesados eram realizados por escravos e manualmente, porém existem poucos relatos sobre acidentes de doenças provenientes nessa época. Com o advento da máquina a vapor, a produtividade aumentou e o trabalhador passou a viver em um ambiente de trabalho agressivo ocasionado por diversos fatores, dentre eles a força motriz, a divisão de tarefas e a concentração de várias pessoas em um mesmo estabelecimento.

Os acidentes de trabalho são provocados por

diversos fatores, tais como: falta de manutenção do maquinário, não utilização de equipamentos de segurança individual e/ou coletiva e até mesmo falta de organização. Assim sendo, as causas dos acidentes de trabalho podem ser classificadas em três grupos principais: ato inseguro, condições de insegurança e fator de insegurança (ARAÚJO, 2011).

Azambuja, Kerber e Kirshhof (2007) afirmam que a burocracia tem desfavorecido o trabalho formal, e o aumento da jornada, acúmulo de funções, maior exposição a fatores de risco para a saúde e o não cumprimento de regulamentos de proteção a saúde tem se constituído como as principais causas de acidentes associados ao trabalho. Diante disso, houve uma modificação no perfil de adoecimento dos trabalhadores, gerando assim acidentes do trabalho e doenças ocupacionais nas instalações do contratante.

Aspectos históricos dos acidentes de trabalho

Araújo (2011) destaca que Plínio, O Velho (23-79 d.C.), em seu tratado "*Historia Naturalis*", ao realizar visitas nos locais de trabalho, descreve de modo impressionado sobre a exposição dos trabalhadores ao chumbo, mercúrio e a poeiras. Além disso, faz referência aos primeiros equipamentos de proteção denominados de máscaras, panos ou membranas de bexiga de carneiro para o rosto, sendo essas, uma iniciativa dos próprios escravos para amenizar a inalação de poeiras nocivas a sua saúde.

Na Revolução industrial, houve melhoria das condições de trabalho, as quais antes eram subumanas, os acidentes e o surgimento de doenças eram constantes, não existia uma jornada de trabalho fixada por lei, e os trabalhadores eram obrigados a trabalhar por aproximadamente 16 horas diárias, e além do mais, as condições dos ambientes de trabalho eram péssimas cujas máquinas não tinham proteção, apresentavam ruídos intensos, falta de ventilação, fatores esses

que contribuíram também para o surgimento das doenças infecto-contagiosas (MENDES, 2005).

Reforçando a argumentação anterior, durante a Revolução Industrial, políticos e legisladores passaram a introduzir medidas que visavam o controle das condições de ambientes de trabalho, criando assim, em 1833, a *Factory Act* ("Lei das Fábricas"), primeira lei realmente eficiente, no que diz respeito, a proteção do trabalhador. Desde então, as empresas também começaram a contratar médicos para controlar a saúde dos trabalhadores nos ambientes de trabalho (OLIVEIRA; MUROFUSE, 2001).

Já no final do século XIX e entre o início do século XX, foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a qual se consolidou no pós-guerra, em 1918, mediante o Tratado de Versalhes, constituindo o órgão regulador internacional das relações existentes entre o trabalho e o capital (ARAÚJO, 2011).

Epidemiologia dos acidentes de trabalho

De acordo com dados da Previdência Social, demonstrados na Revista da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), no Brasil, foram registrados 412 mil acidentes no trabalho em 1993, 388 mil em 94 e 424 mil em 95. Nesse último ano, ocorreram 3.381 óbitos por esta causa, sendo este maior do que o de óbitos em acidentes de trânsito (SALIBA, 2009).

No Brasil, os números são alarmantes, os 393,6 mil acidentes de trabalho verificados em 1999 tiveram como consequência 3,6 mil óbitos e 16,3 mil incapacidades permanentes. De cada 10 mil acidentes de trabalho, 100,5 são fatais, contingentes é 36,21 e 21,6 respectivamente (BRASIL, 2008a).

Diante disso, afirma-se que os acidentes de trabalho constituem uma das principais causas de óbito. Esses óbitos segundo a Organização Mundial da Saúde também são chamados de "causas externas", ou seja, aqueles provenientes

de acidentes e violências. Entre estes agravos destacam-se os acidentes de trabalho que, no ano de 1991, apresentaram uma incidência de 27,5% e no ano de 2000 reduziram para 13,1% (BRASIL, 2005).

Quanto à ocupação mais acometida pelo AT, Mendes (2005) afirma que a indústria da construção se destaca por apresentar elevados índices de acidentes de trabalho. Dentro do setor industrial, a construção brasileira liderou firmemente as estatísticas de acidentes de trabalho no período 1997 - 1999. No conjunto de todas as ocupações, foi superada apenas pelo comércio varejista, pelos serviços prestados e pela agricultura. Nessa conjuntura, o Plano Municipal de Saúde de Mafra, apontam os agricultores ocupando o quarto lugar entre as profissões de maiores índice de acidentes de trabalho (MAFRA, 2009).

Segundo o Sistema Nacional de Vigilância em Saúde (SVS) o estado do Tocantins registrou 103 casos fatais em trabalhadores durante o ano de 2011 a 2012 e uma incidência de 16,08, enquanto que a região Norte atingiu 2,30 casos. (BRASIL, 2011).

Segurança no trabalho

Segurança no trabalho pode ser entendida como os conjuntos de medidas que são adotadas visando minimizar os acidentes de trabalho, doenças ocupacionais, bem como proteger a integridade e capacidade de trabalho do trabalhador (BRASIL, 2011).

O Ministério da Previdência Social (2008a), afirma que a ausência de um sistema de segurança eficaz dentro da organização causa impactos negativos, no que diz respeito à produtividade, qualidade dos produtos e serviços, aumentando assim os custos e a probabilidade da existência de acidentes de trabalho.

O portal da educação (2013) aponta outro fato histórico importante foi à criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, embasada no Tratado de Versalhes. Com o objetivo de padronizar as questões trabalhistas e

contornar as condições subumanas do trabalho. Levando em consideração o crescimento econômico, a OIT adotou seis propostas direcionadas à proteção da saúde e à integridade física dos trabalhadores, são elas: proteção à maternidade, trabalho noturno para mulheres, restrição da jornada de trabalho, idade mínima para admitir crianças e o trabalho noturno para menores. Além disso, foi implantado no mesmo ano serviços de medicina do trabalho, para fiscalizar os locais de trabalho nas empresas, determinado através do Decreto Legislativo nº 3.724.

De acordo com o Portal da Educação (2013), o Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT), regularizado pelo artigo 162 da CLT e NR 4, constitui a principal estratégia para o planejamento e execução de segurança no trabalho dentro das empresas. É válido ressaltar que o SESMT é composto por engenheiro de segurança do trabalho, técnico de segurança do trabalho, médico do trabalho, enfermeiro do trabalho e auxiliar/técnico de enfermagem do trabalho. Segundo as normas e lei que regulamentam esse serviço, é obrigatório que as empresas que mantenham seus empregados dentro da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e conforme o número de funcionários e a tabela de dimensionamento e grupo de risco disponibilizado pelo Ministério do Trabalho tenham criem seu SESMT.

Prevenção dos acidentes de trabalho

A Norma Regulamentadora de nº9 dispõe sobre a obrigatoriedade da confecção de um programa que priorize a prevenção de riscos ambientais no trabalho, bem como, a implementação desse por parte dos empregadores e das instituições que admitam trabalhadores como empregados, cuja finalidade consiste em preservar a saúde e a integridade dos trabalhadores, a partir da antecipação, reconhecimentos, avaliação e consequentemente

o controle de riscos ambientais existentes ou que possam a vir existir no ambiente de trabalho, levando em consideração a proteção do meio ambiente e os recursos naturais, ambos, contemplados no Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA) (BRASIL, 2011).

O autor supracitado reforça ainda, a necessidade de execução de exercício laboral, o uso de equipamentos de proteção individual (EPIs), como um recurso, que devem ser usados a fim de reduzir os riscos aos quais os trabalhadores encontram-se expostos.

A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA, regida pela Lei nº 6.5114/77, 3.214, com redação da Portaria nº 8/99, prevista nos artigos 163/164 CLT, e no artigo 37 da Constituição Federal de 1998, constituído paritariamente, que tem como missão a preservação da saúde e da integridade física dos trabalhadores e de todos aqueles que interagem com as empresas (BRASIL, 2011).

O mesmo autor pontua que a CIPA, é uma comissão composta por representantes do empregador e dos empregados, e tem como missão preservar a saúde e a integridade física dos trabalhadores e de todos aqueles que interagem com a empresa. A CIPA tem como objetivo a prevenção de acidentes e doenças decorrentes do trabalho, de modo a tornar compatível permanentemente o trabalho com a preservação da vida e a promoção da saúde do trabalhador.

Nesse contexto, destaca-se que de com a Portaria 3.214 de 08 de Junho de 1978, as Empresas privadas que tenham Empregados regidos pela CLT- Consolidação das Leis do Trabalho são obrigados a organizar e manter em funcionamento por estabelecimento uma CIPA - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (BRASIL, 2007).

Comunicação do Acidente de Trabalho - CLT

Todo acidente de trabalho, conforme legislação vigente, em nosso país deve ser

comunicada imediatamente, após a sua ocorrência, através da emissão da Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT). A notificação deve ser feita até o primeiro dia útil seguinte ao da ocorrência e de imediato a autoridade policial competente em caso de acidente fatal.

A CAT contém os dados como: o relato do acidente, o material envolvido, o horário e a instituição, dentre outras informações que podem contribuir para caracterizar o acidente de acordo com a sua ocorrência (MENDES, 2005). Assim, os direitos do trabalhador estão previstos após a notificação por meio da Comunicação da CAT, ou de documento de igual teor, que posteriormente será encaminhado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social (BRASIL, 2005).

Após o acidente de trabalho, a emissão da CAT pela empresa, na forma impressa ou eletrônica, para o registro em banco de dados da Previdência Social, constitui o instrumento legal de comunicação do acidente. O prazo máximo para a comunicação à Previdência Social é de 24 horas, sendo que o empregado, seus dependentes, o sindicato, o médico que o atendeu ou a autoridade pública também podem emitir a CAT se o empregador não o fizer (MENDES, 2005).

Apesar de, legalmente, ser obrigatória à emissão da CAT, observa-se na prática a subnotificação dos acidentes de trabalho. Os sistemas de informação utilizados apresentam falhas devido à concepção fragmentada das relações de saúde e trabalho, marcada por uma divisão e alienação das tarefas dos profissionais responsáveis pelo registro da CAT, os quais privilegiam o cumprimento de normas burocráticas, mas não o envolvimento profissional com a questão acidentária. As causas da subnotificação de acidentes de trabalho, na visão de 28 trabalhadores de uma cidade do interior paulista, foram atribuídas às pequenas lesões, tal como picada de agulha, e o desconhecimento sobre a importância da emissão da CAT (MARZIALE, 2003).

Sistema de Informação dos

Agravos de Notificação – SINAN

Os sistemas de informação em saúde correspondem a tecnologias em saúde que são conceituadas como método e dispositivo que visam à promoção da saúde, impedir o óbito, tratar as patologias e qualificar a reabilitação ou o cuidado prestado ao indivíduo ou a população. Além disso, o objetivo das tecnologias consiste em promover a segurança, equidade e efetividade, sendo a observação dos princípios éticos fundamental para a implementação de tecnologias eficientes (NITA et al., 2010).

Brito (1993 apud BRASIL, 2010) destaca que o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) foi implantado no início da década de 1990 através do Centro Nacional de Epidemiologia da Fundação Nacional de Saúde (Cenepi/Funasa), com colaboração técnica do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (Datasus) e da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, apresentando como objetivos principais a coleta e o processamento da informações acerca dos agravos de notificação em todo o país, fornecendo dados que possibilitam analisar o perfil da morbidade e colaborando, desse modo, para a tomada de decisões nas três esferas do governo, a municipal, estadual e federal.

É importante ressaltar que o SINAN tem como objetivos produzir dados que possibilitem detectar as causas do óbito e dos adoecimentos dos trabalhadores, e usar os dados de morbimortalidade correlacionando aos campos de atividade econômica e aos processos de trabalho a fim de intervir nas suas causas e determinantes. Devendo desenvolver medidas para atuar na promoção, prevenção, controle e enfrentamento, de modo estratégico, integrada e eficaz, os problemas de saúde coletiva associados ao trabalho (BRASIL, 2007).

As informações geradas pelo SINAN são provenientes dos acidentes de trabalho registrados a partir das Fichas de Notificação padronizadas pelo Ministério da Saúde, que são

diferenciadas conforme o tipo de acidente. Assim sendo, existe uma ficha de notificação para o acidente de trabalho grave, outra para o acidente por exposição a material biológico e uma para as lesões provenientes dos esforços repetitivos e das patologias ligadas ao trabalho (LER/DORT) (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, o Ministério da Saúde (2007) afirma que todos os acidentes relacionados ao trabalho devem ser notificados no SINAN para que as informações registradas possam subsidiar a elaboração de estratégias de prevenção a estes agravos. O SINAN tem o registro de todos os acidentes de trabalho que ocorrem país e foi inserido de forma heterogênea e gradual nos serviços federais e municipais no ano de 1993. Além disso, frisa-se que de acordo a Portaria nº 2472 de 2010, a ficha de notificação deve ser preenchida por todos os profissionais da área da saúde, como médicos, enfermeiros, odontólogos, médicos veterinários e biólogos, bem como, por intermédio dos responsáveis pelas organizações e serviços públicos e particulares de saúde e de ensino (BRASIL, 2009).

Metodologia

Utilizou-se uma abordagem de natureza quantitativa, descritiva e de base populacional sobre o perfil dos casos de acidentes de trabalho notificados no município de Araguatins- TO, a partir de informações geradas pela base de dados secundárias do Ministério da Saúde no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), disponibilizados no Departamento de Informática do SUS (DATASUS) na Secretaria Municipal de Saúde de Araguatins- TO (SMS).

O estudo quantitativo se realiza por meio da obtenção de respostas estruturadas, as técnicas de análises são dedutivas e orientadas pelos resultados. A abordagem quantitativa busca relatar significados que são considerados peculiares aos objetos, tem como particularidade permitir uma abordagem focalizada e pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantitativos

(COZBY, 2003).

Por outro lado, a pesquisa exploratória tem como propósito propiciar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, podendo envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2010).

Ainda de acordo com Gil (2010) a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos, descobrir a existência de associações entre variáveis. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática, destaca-se também a descrição de características de grupos (idade, sexo, procedência etc.).

Resultados e discussões

Nesse estudo foram analisados 27 casos de acidentes de trabalho notificados no município de Araguatins, Tocantins, no período de 2011 a novembro de 2014, sendo os casos descritos em gráficos e tabela, onde foi realizada a distribuição dos casos por ano de notificação, sexo, faixa etária, ocupação, local onde o acidente ocorreu, tipo de acidente, parte do corpo atingida, evolução do caso, atendimento médico, regime de tratamento e emissão da CAT.

Com relação ao ano de notificação dos acidentes de trabalho do município de Araguatins - TO, visualiza-se que em 2012 houve um acréscimo significativo do número de casos, tal resultado faz repensar se o percentual de acidentes está diminuindo porque estão realizando medidas de promoção a saúde, pautadas na prevenção dos acidentes de trabalho, ou está havendo subnotificação dos casos.

Bernardino e Paizante (2007) definem acidente de trabalho como: aquele proveniente da atividade ocupacional que resulta em lesão corporal, bem como, perturbação funcional

que gera perda ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para realizar o trabalho.

A distribuição dos casos de acidente de trabalho, segundo o sexo, na qual o ano de 2011 ocorreu mais acidente entre o sexo feminino. E no ano de 2012 foi registrado o maior número de acidentes em relação aos anos estudados no sexo masculino. No entanto, dentre os anos observados destaca-se que o sexo mais atingido por acidentes de trabalho no município de Araguatins foi o masculino.

Os resultados do presente estudo foram idênticos a outros estudos nacionais, como os de Kirchof e Capellari (2004) sobre a Descrição das comunicações de acidentes de trabalho registradas no Instituto Nacional de Seguridade Social de Santa Maria, RS, no ano de 2000 e o de Miranda et al. (2012) sobre a Caracterização das vítimas e dos acidentes de trabalhos fatais, com relação ao predomínio de indivíduos do sexo masculino e mais jovens.

De acordo com dados obtidos as vítimas com faixa etária de 24 a 29 anos de idade representam a maioria absoluta com 26% das vítimas e em segundo a faixa etária de 18 a 23 anos de idade com 23% das vítimas nos casos de acidentes.

Corroborando com os achados desse estudo, Rios et al. (2012) ao realizarem estudo sobre os acidentes e doenças relacionadas ao trabalho em Jequié, Bahia, registrados pelo Instituto Nacional de Seguridade Social, no período referente ao ano de 2008 e 2009, constatou que 92,6% dos trabalhadores apresentavam faixa etária compreendida entre 21 a 50 anos e 39,7% a faixa etária de 31 a 40 anos.

Com relação ao tipo de acidente de trabalho, verifica-se que 60% dos acidentes foram de trajeto, 24% típicos e 16% foram ignorado.

Em relação ao tipo de acidente percebe-se que a maioria dos acidentes são típicos com percentual de 60%. Nesse contexto, um estudo realizado por Scussiato et al. (2013) constatou que dois terços dos casos de AT analisados referiam acidentes de trabalho graves típicos, e cerca de um quinto aos de trajeto. Reforçando a

argumentação anterior, Miranda e colaboradores (2012) apontaram que 52% de acidentes de trabalho fatais de origem típica foram registrados no país, através do SINAN, entre o mês de agosto de 2006 a dezembro de 2010.

Com relação ao regime de tratamento observa-se os seguintes resultados: 60% dos casos receberam tratamentos ambulatorial, 33% atendimento hospitalar e 7% e ignorado. Assim sendo, verificou-se que a maioria dos acidentados recebeu atendimento ambulatorial.

Os acidentes de trabalho normalmente são levados ao pronto atendimento, a fim de receber um atendimento adequado, rápido e eficaz, mas é na saúde pública que posteriormente esse trabalhador será atendido quando não houver risco eminente de vida. As ESF têm reinserção destes acidentados na sociedade além de socializar medidas preventivas (BRASIL, 2007).

Quanto à emissão da Comunicação dos Acidentes de Trabalho (CAT), observa-se que em 7% dos casos foi emitido a CAT, em 67% dos casos não foi emitido a CAT, em 7% dos casos a comunicação do acidente não se aplica e 19% dos casos foram ignorados.

O Ministério da Previdência Social (2008a) pontua que os acidentes de trabalho são doenças ocupacionais e lesões provenientes de causas externas, que acontecem no ambiente das atividades de trabalho e/ou no trajeto de ir ou retornar ao trabalho. Quando existe um acidente de trabalho, seja ele típico ou de trajeto, ou quando aparecem manifestações clínicas de doença associadas à atividade laboral, é preciso que a empresa registre o caso, através do formulário de CAT, ao INSS, que faz parte do Ministério da Previdência Social.

Conclusão

A presente pesquisa pauta-se no perfil epidemiológico dos acidentes de trabalho grave notificados no município de Araguatins - TO de 2011 a novembro de 2014, considerando fatores como: ano de notificação, gênero, faixa etária, ocupação, parte do corpo mais atingida, evolução

dos casos, regime de tratamento e emissão da CAT.

Diante disso, os resultados obtidos permitem concluir que na presente pesquisa houve predomínio dos casos no ano de 2014 e do sexo masculino entre as vítimas de acidentes de trabalho, acometendo com maior frequência jovem de 24 a 29 anos. Com relação à ocupação o maior percentual foi entre os trabalhadores que exerciam a função de marceneiro e pedreiro.

Quanto ao tipo de acidente, os dados do estudo apontaram que, a maioria dos casos foi de origem típica e ocorreram nas instalações do contratante, cuja parte do corpo mais atingida foi às mãos, e 77% dos casos evoluíram para a cura. É válido ressaltar, que 67% dos casos não foram registrados na CAT.

Diante dos resultados do estudo, destaca-se que teoricamente as estratégias de prevenção parecem adequadas, e na prática no município estudado parece está funcionando, pois se constatou através do estudo uma redução significativa do número de casos de AT notificados em Araguatins - TO. No entanto, resta saber se as empresas e os profissionais de saúde que prestam atendimento ao trabalho estão fazendo registro de todos os casos de AT ou está havendo subnotificação.

Por essa razão, faz-se necessário conscientizar os gestores e profissionais de saúde que atuam no município sobre suas responsabilidades, bem como capacitá-los frente às ações de saúde do trabalhador para, a partir daí implantar novas estratégias de prevenção, a fim de minimizar os riscos e agravos a saúde do trabalhador.

Referências

- ARAÚJO, A. J. **Saúde & Trabalho no Processo Histórico e no Contexto Político do Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Secretaria de Saúde, Tecnologia e Meio Ambiente do Sindipetro, 2011. Disponível em: <<http://www.sindipetro.org.br>>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- AZAMBUJA, E. P.; KERBER, N. P. da C.

- KIRCHOF, A. L. **A saúde do trabalhador na concepção de acadêmicos de enfermagem.** São Paulo, 2007
- BERNADINO, S. H. M; PAIZANTE G. O. **Análise dos registros de acidentes ocupacionais por perfuro cortantes.** 2007. (1), 136-150.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica nº 5 Brasília.** Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2002.
- _____. Portaria **Interministerial N° 800, de 3 de maio de 2005.** Dispões sobre a consulta pública da Política Nacional de Segurança e Saúde do Trabalhador. Diário Oficial da União, Brasília, edição n. 85, 5 maio 2005.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Câncer Relacionado ao Trabalho: leucemia mielóide aguda - síndrome mielodisplásica decorrente da exposição ao benzeno.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 48 p.
- _____. Ministério do Trabalho. **NR-6: equipamento de proteção individual - EPI.** In: Segurança e Medicina do Trabalho. 61a. ed. São Paulo: Atlas; 2007.p.73-80.
- _____. Ministério da Previdência Social. Ministério do Trabalho e Emprego. **Anuário estatístico de acidentes do trabalho 2007.** Brasília: Ministério da Previdência Social, 2008a.
- _____. Ministério da Saúde. **A experiência brasileira em sistemas de informação em saúde /** Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. - Brasília: Editora do Ministério da Saúde, v. 2, 2009.
- _____. IBGE. Censo Demográfico 2010. **Aumento no nível de instrução reflete redução na fecundidade.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?view=noticia&id=1&idnoticia=2240&busca=&t=censo-2010-unioes-consensuais-ja-representam-mais-13-casamentos-sao-mais-frequentes>>. Acesso em: 31 out 2014.
- _____. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Implantação das estratégias de agentes Comunitária de saúde da família no estado de Minas Gerais.** 2011.
- COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento.** Trad. Paula Inês Cunha Gomide, Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.
- GIL, C. Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KIRCHHOF, A.L.C. CAPELLARI, C. Descrição das comunicações de acidentes de trabalho registradas no Instituto Nacional de Seguridade Social de Santa Maria, RS, no ano de 2000. **Rev Gaúcha Enferm.** 2004 ago;25(2):194-201.
- MAFRA: **Plano Municipal de Saúde.** Mafra- S.C. Secretaria Municipal de Saúde 2009.
- MARZIALE, M. H. P. Subnotificação de acidentes com perfuro cortantes na enfermagem. **Rev. bras. enferm.** Brasília, v.56, n.2, p.164-8, mar/abr, 2003.
- MENDES, R. **Patologia do Trabalho Atualizada e Aplicada** 2º edição, editora Atheneu, 2005.
- MIRANDA, F.M.D. et al. Caracterização das vítimas e dos acidentes de trabalhos fatais. **Rev Gauch Enferm.** 2012 jun;33(2):45-51.
- NITA, M.E. et al. **Avaliação de Tecnologias em Saúde: Evidência clínica, Análise econômica e Análise de decisão.** FMUSP. Brasil: Artmed, 2010.
- OLIVEIRA, B. R. G. de; MUROFUSE, N. T. Acidentes de trabalho e doença ocupacional: estudo sobre o conhecimento do trabalhador hospitalar dos riscos à saúde de seu trabalho. **Rev. Latino-Am. Enfermagem,** Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 109-115, janeiro, 2001.
- PORTAL EDUCAÇÃO. **SEGURANÇA DO TRABALHO: evolução histórica.** 2013. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/42093/seguranca-do-trabalho#ixzz3KYn5jXmN>>. Acesso em: 25 nov 2014.
- RIOS, M.A. et al. Acidentes e doenças relacionadas ao trabalho em Jequié, Bahia, registrados no Instituto Nacional de Seguridade Social, 2008-2009. **Rev. Epidemiol. Serv. Saúde,** Brasília, 21(2):315-324, abr-jun 2012. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v21n2/v21n2a14.pdf>>. Acesso em: 25 de nov 2014.

SALIBA, T. M. Curso Básico de Segurança e Higiene Ocupacional. S.P: LTR 2009.

SCUSSIATO, L. A. Caracterização dos acidentes de trabalho graves no Estado do Paraná: uma contribuição da enfermagem. Dissertação

(mestrado) - Programa de Pós-Graduação e Enfermagem, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

Submetido em: 13-08-2015

Aceito em: 21-09-2015

O ABUSO SEXUAL E DESENVOLVIMENTO DO *SELF*: UM OLHAR CENTRADO NA PESSOA

Carolina Santin Cótica¹
Gabriela Medina Xavier²
Hudson Eygo³

Resumo

Considerando o prejuízo social, cognitivo e emocional que o abuso sexual imprime em indivíduos vítimas de violência sexual, o presente trabalho busca discutir como este evento traumático pode interferir na qualidade dos relacionamentos amorosos estabelecidos na fase adulta destes sujeitos, partindo de uma metodologia bibliográfica, de caráter documental. Inicialmente, conceituamos o Abuso Sexual e suas principais características para, em seguida, apresentar como ele pode interferir nos relacionamentos amorosos da pessoa que foi vítima de abuso sexual numa etapa anterior de seu desenvolvimento biopsicossocial, e que marca essa violência imprime no seu *Self*, este definindo a partir da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Em um terceiro momento, apresentamos um estudo de caso clínico, mostrando o desenvolvimento do *Self* em uma pessoa que foi abusada sexualmente na infância, a partir de uma intervenção psicoterapêutica. Nota-se que existem poucos de estudos específicos do desenvolvimento do *Self* em pessoas vitimadas por tal violência, e que considerem o uso da ACP com metodologia e intervenção eficaz para atendimento psicoterapêutico da demanda em questão. É de grande importância desenvolver mais estudos voltados para esse tipo de violência e suas consequências.

Palavras-chave: Abuso Sexual; Abordagem Centrada na Pessoa (ACP); *Self*.

Abstract

Considering the social, cognitive and emotional damage that the sex abuse prints on victims of sexual violence, the following work pursuit to discuss how this traumatizing event can interfere in the romantic relationships quality stablished at the adult stage of life of these person, starting from a bibliography methodology, which is a source of documentary work. Initially, it is given a conception of Sex Abuse and its mainly characteristics, to following present how it can interfere at the romantic relationships of the person victim of sexual abuse in a previous step of its biopsychosocial development, and which marks this violence prints in its *Self*, which is defined from the Person Centred Approach (PCT). In a third step, we present a study of clinical case, showing the *Self* development in a sexually abused person during its childhood, starting from a psychotherapeutic intervention. It is noticed that there are a few number of specific studies of the *Self* at persons there were victimized for such violence, and that it has to be considered the use of PCT as an effective methodology and intervention to the psychotherapeutic treatment of the present demand. It is of great significance to develop more studies which concern to this kind of violence and its consequences.

Keywords: Sexual abuse; Person Centred Approach (PCT); *Self*.

1. Psicóloga, especialista em Gerontologia (2004) e mestre em Ciências da Saúde pela UNB. Atualmente é docente no curso de Psicologia do CEULP/ULBRA. E-mail: cscotica@uol.com.br

2. Acadêmica de Psicologia do CEULP/ULBRA. E-mail: gabi-psicologia@hotmail.com

3. Psicólogo, Coordenador do Serviço de Psicologia - SEPSI do CEULP/ULBRA, Coordenador da Área de Psicologia do Portal (En)Cena - A Saúde Mental em Movimento. E-mail: hudsoneygo@gmail.com

Introdução

O estudo tem como objetivo discutir como o abuso sexual perpetrado na infância pode afetar a qualidade dos relacionamentos amorosos estabelecidos pelas vítimas desse tipo de violência sexual na idade adulta. Para ilustrar o estudo, trazemos elementos de um atendimento clínico realizado no Serviço de Psicologia – SEPSI do CEULP/ULBRA, por uma estagiária do curso de psicologia, no último ano da graduação, sob a supervisão da Prof^a. MSc.^a Carolina Santin Cótica. A vontade de conhecer mais sobre o assunto, a prática e a teoria foram essenciais para a escolha do tema.

O abuso sexual é um assunto delicado que pode trazer consequências futuras de difícil administração por parte de suas vítimas, como afirma Lowen (1997), Azevedo (2001), McGregor (2001), entre outros autores. É um ato que traz feridas profundas, principalmente quando não tratadas. No atendimento psicoterápico, em um primeiro instante tende-se a focar na queixa principal trazida pelo cliente. No decorrer das sessões (na etapa de formação do vínculo), o cliente vai contando suas histórias passadas, mas, nos casos em que a demanda envolve sofrimento por abuso sexual, nem sempre o cliente chegará contando o fato envolvido. Há ainda, aqueles que procuram uma ajuda psicológica justamente por terem sido vítima de abuso sexual.

No ano de 2009, em Curitiba/PN, foi realizado um estudo com o objetivo era trazer uma reflexão sobre como o abuso sexual contra crianças e adolescentes afeta os relacionamentos íntimos futuros. O estudo, realizado a partir do atendimento clínico de casais, concluiu que o abuso sexual da criança e do adolescente se trata de um trauma interpessoal agudo. Acarretando em consequências com marcas físicas e psicológicas nesses indivíduos, que se manifestação de forma negativas para as suas vítimas, interferindo significativamente no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e social, sobretudo, nos seus relacionamentos interpessoais futuros.

Com a vivência do abuso, o

indivíduo perde a espontaneidade e naturalidade de sua sexualidade e fica privado de sua inocência. Isso o leva à culpa. E a culpa destrói a alegria da vida. Com a vivência do abuso, o indivíduo não consegue entregar-se de forma plena ao amor (JACOB, 2009, p. 38).

É preciso problematizar ainda, que mesmo diante dos números alarmantes dos índices de violência sexual perpetradas em crianças e adolescentes no Brasil, acredita-se que a maioria dos casos continuam omissos, não sendo notificados pela falta de informação, coação ou constrangimento, dessas vítimas que não realizam a denúncia, resultando em subnotificações (notificações que não são feitas) pelo silêncio dessas vítimas.

Diante da problemáticas, e da escassez de estudo que tracem intervenções clínicas para acolhimento e psicoterapia das vítimas de abuso sexual, reforçamos a necessidade de estudos que abordem consequências, epidemiologia e possíveis tratamentos em várias partes do mundo. São poucos estudos sobre consequências nos relacionamentos interpessoais. Por isso, este foi baseado em artigos científicos e material metódico disponível.

Conceito

O abuso sexual marca a vida inteira de suas vítimas e traz consequências sérias nos relacionamentos amorosos. Lowen refere-se ao abuso sexual como: “A forma mais hedionda da traição ao amor, posto que a sexualidade é normalmente uma expressão de amor” (1997, p. 147). Ainda que as vítimas não percebam tamanha gravidade de terem sido abusadas na infância e de como isso acarreta variáveis consequências na vida adulta, o abuso sexual infantil pode gerar consequências físicas, emocionais, sexuais e sociais para suas vítimas. Essas consequências podem se manifestar de múltiplas maneiras e podem ser devastadoras e definitivas, resultando no desenvolvimento de quadros psicopatológicos

agudos para essas vítimas (AMAZARRAY & KOLLER, 1998; ECHEBURÚA & CORRAL, 2006).

Define-se o abuso sexual como uma situação na qual a criança ou o adolescente é usado para a gratificação sexual de um adulto, ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado em uma relação de poder que pode incluir desde carícias, manipulação da genitália, mama ou ânus até o ato sexual, com ou sem penetração, com ou sem violência (AZEVEDO, 2001).

A violência sexual ocorre em uma variedade de situações como estupro, sexo forçado no casamento, abuso sexual infantil, abuso incestuoso e assédio sexual (BRASIL, 2001). Azevedo e Guerra (1998) classificam o abuso sexual em três tipos: Os que envolvem contato físico (passar a mão, o contato oral e/ ou genital e o uso do ânus); os que não envolvem contato físico (a verbalização de palavras obscenas, o exibicionismo que é exibir o corpo ou parte dele para a criança; e o *voyeurismo*, a observação da nudez da criança) e os que envolvem violência (estupro).

O que se difere também no abuso sexual é a idade do agressor comparado o da vítima, o grau de vínculo ou parentesco do mesmo com a vítima (quanto mais próximos, maior será o impacto na vida da vítima), as carícias, a exibição dos órgãos do agressor, as ameaças feitas a vítima, a duração do abuso e a forma de como o ciclo familiar agem antes e depois do trauma, a forma como acolhem a vítima (MEICHEMBAUM, 1994, p 72).

Como violência intrafamiliar entende-se toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família (BRASIL, 2001). Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas

que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder a outra.

A intervenção inadequada também pode fazer com que os efeitos do abuso piorem ao longo do tempo. McGregor (2001) afirma que quando não se faz nenhuma ou pouca intervenção logo após o abuso sexual, os efeitos podem se tornar duradouros. Para Habigzang e Caminha (2004) e Green (1995), com o passar do tempo, sem tratamento adequado, não há uma redução a intensidade dos sintomas resultantes do abuso sexual, do contrário, tende a cornificá-los.

Consequências nos relacionamentos amorosos

As mulheres vítimas do abuso sexual, em geral, apresentam problemas em seus relacionamentos amorosos, como principal característica desse quadro, podemos apontar que essas pessoas carregam consigo uma imagem destrutiva de si mesmas, gerando depressões (ECHEBURÚA & CORRAL, 2006; TEICHER, 2001; VITRIOL, VASQUEZ, ITURRA, & MUÑOZ, 2007); ideações suicidas; entre diversos outros sintomas, que podem gerar patologias, além da sensação ambivalente de culpa, o medo e vergonha que essas vítimas sentem.

Enquanto essas mulheres continuarem obcecadas por sua busca por um homem que as ame e proteja, serão usadas e sofrerão abuso. Seus relacionamentos com os homens não podem dar certo. Os homens reagem a elas como objetos sexuais, não como pessoas sexuais, porque essas mulheres não se consideram como pessoas. Seu senso de identidade está seriamente comprometido pelo abuso sexual (LOWEN, 1997, p. 153).

As opressões, chantagens, ameaças entre outras atitudes por parte do agressor, mantém

suas vítimas presas em um mundo de isolamento que vai sendo construído pela própria vítima. Perrone e Nannini (1998), relatam que a vítima do abuso carrega a constante sensação de que, aconteça o que acontecer, sempre será vista como uma pessoa indigna, suja e depreciável pela situação que sofreu. A falta de capacidade de dizer “não” perdura por um longo período de tempo. Seu emocional também se torna fragilizado.

McGregor, (2001), considera que as crianças vítimas desse tipo de abuso, adquirem um *Self* distorcido de si. Se consideramos a infância como a etapa do desenvolvimento onde a culpa está presente, como consequência do abuso, podemos apontar a desvalorização como pessoa que inicia se vendo sozinhas num mundo algeoz em que as relações interpessoais e os papéis sociais se tornam confusos, e, sem perceber, estas pessoas veem seu desenvolvimento biopsicossocial comprometido de tal forma, que chega a afetar a qualidade de seus relacionamentos amorosos estabelecidos na idade adulta.

O *Self*

Afinal o que é *Self*? “O *self* não é algo estático, imutável, cristalizado. Constitui-se num todo, onde existe uma contínua significação do que é vivido, sempre suscetível à mudança, podendo mudar radicalmente, tornar-se oposto ao que outrora se apresentava. O *self*, dessa forma, é um conjunto organizado e mutável de percepções que se referem ao indivíduo, tais como as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que ele reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe como dados de sua identidade” (ROGERS & KINGET, 1975).

Essa construção e reconstrução característica do *Self*, baseia-se, costumeiramente, em experiências passadas, acontecimentos presentes

e expectativas para o futuro (FADIMAN & FRAGER, 1986). O ser humano nasce com predisposição de aprender sobre si mesmo (iniciando a formação do *Self*), a criança começa a desenvolver e a entender sobre o seu eu e o seu não eu, esse processo ocorre por toda vida.

O desenvolvimento acontece desde o nascimento, quando o bebê se percebe, junto de sua mãe (ou de quem exerça esse papel parental), como um indivíduo único; aos poucos ele vai tomando consciência de que existe uma diferenciação, começando, assim, a construir seu autoconceito (BEE, 1986). Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai tomando consciência que é um ser distinto dos demais, começa a observar seus gestos, suas atitudes (observando os outros), iniciando a construção dos seus próprios valores.

O Abuso Sexual: desenvolvendo o *Self* – um olhar centrado na pessoa

Quando uma pessoa é abusada sexualmente na infância o autoconceito que a mesma tem de si é destrutivo, ou seja, desenvolve um *Self* destrutivo. Rogers (1975), defende que a estrutura do *Self* se desenvolve a partir da interação da criança com o ambiente, de maneira individual, como resultado da interação valorativa com os outros. Um dos primeiros aspectos, e mais importantes, da experiência da criança, é a de ser amada pelos pais (primeira formação de afeto da criança). Ela entende-se a si mesma como amável, digna de amor, e essa experiência é uma relação de afeição, que faz com que a criança tenha satisfação.

Na medida em que as experiências vão ocorrendo, estas vão sendo simbolizadas, organizadas e apreendidas, quando são percebidas como compatíveis com o autoconceito. Essas experiências também podem ser ignoradas, por não se relacionarem ao eu; ou recusadas à simbolização; ou, ainda, terem uma simbolização distorcida, tendo em

vista a incoerência da situação/experiência com a estrutura do eu (ROGERS, 1975). Desse modo, Rogers conceitua o ajustamento e desajustamento psicológico, onde o ajustamento psicológico é quando a criança assimila em seu autoconceito as suas experiências vivenciadas. Já o desajustamento psicológico ocorre quando a mesma não assimila ao seu autoconceito suas experiências vivenciadas.

No abuso sexual ocorre o desajustamento psicológico principalmente quando se chega a fase adulta (quando não tratadas na infância), por isso a vítima abusada se desenvolve com uma autoimagem desvalorizada. Não consegue reconhecer suas subjetividades positivas, esses desajustes psicológicos fazem com que a vítima não veja a solução de se reconstruir como pessoa. Segundo Rogers, o ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, da compreensão de si mesmo e da resolução de seus problemas de tal modo que alcance a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado (ROGERS & KINGET, 1975, p. 39).

Portanto, as mulheres que foram abusadas na infância e que seus relacionamentos amorosos não deram certo, muitas vezes é porque não se veem como atraentes, ou dignas de serem amadas, “vivem” carentes de ter alguém por perto e muitas vezes os homens se aproximam para aproveitar a oportunidade, mas não querem algo sério e produzem na mulher um sentimento de rejeição. Para se ter um relacionamento saudável é preciso tratar feridas que não foram cicatrizadas.

Percurso metodológico

Define-se por uma pesquisa com finalidade metodológica pura ou básica, de natureza qualitativa, com objetivo metodológico exploratório e procedimento bibliográfico – documental que explorou diferentes definições encontradas na literatura metódica disponível, no estágio na clínica (Serviços de Psicologia –

SEPSI) do último ano da faculdade de psicologia, sobre o abuso sexual e suas consequências nos relacionamentos amorosos.

Foi definido a partir de um caso decorrente com a demanda anteriormente. Em que uma mulher de trinta e três (33) anos, procurou o SEPSI com a queixa de depressão. Nos atendimentos feitos pela estagiária responsável pelo caso, a cliente em seu primeiro atendimento chegou bastante abatida, triste e falou muito sobre suas decepções amorosas se sentindo frustrada, logo contou sobre o abuso sexual que ocorreu quando a mesma tinha doze (12) anos de idade. O agressor era seu padrasto, segundo a vítima o abuso era por aliciamentos, chantagens e ciúmes, ou seja, o abuso foi sem penetração, seu padrasto tinha muito ciúmes e não a deixava sair de casa chantageando-a.

As técnicas utilizadas na terapia foram o olhar no potencial humano, trabalhando a autoestima, a valorização da mesma como pessoa, encorajamento de acreditar-se em si mesma, ou seja, sendo facilitadora no processo de desenvolvimento, mostrando para a cliente possibilidades. Um olhar centrado na pessoa, foi trabalhado a autoimagem distorcida que tinha de si. Com o decorrer das sessões, houve evoluções em que a própria cliente tinha acerca dela, começando assim mudanças em seu autoconceito (*Self*) que até então era destrutivo. Foram realizados onze (11) atendimentos.

Os critérios éticos da pesquisa se justificam na preservação da identidade da cliente e pelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ela, que respalda as exigências éticas e científicas contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Análise e reflexões

A cliente chegou na primeira sessão muito deprimida, choro fácil, e assim era nas diversas sessões no início. Após aplicação das técnicas citadas acima, a mesma começou a apresentar pequenas evoluções, demonstrava vontade de mudar, mesmo com recaídas, pois às vezes relatava episódios de tristeza profunda,

desanimo e culpabilização. Entretanto, essas recaídas foram diminuindo gradativamente e ela passou a apresentar mudanças em suas rotinas, procurando se cuidar, pensando mais nela mesma, em sua autoestima.

Eles podem não parecer intocáveis; de fato, podem parecer muito atraentes. Mas muitas pessoas **sentem-se intocáveis**; por dentro, estão famintas de aceitação e amor (VANSTONE e LUTZER, 1995, p. 67).

A grande frustração que a cliente passava era a carência afetiva e afirmações de menos valia de não ter alguém, afirmava por várias vezes só se envolvia com pessoas erradas e que não queria algo sério, principalmente também pela idade, pois se achava velha. Seus relacionamentos não davam certo e isso gerava um complexo de inferioridade, de culpa, trazendo marcas do passado (o abuso) o que lhe causava sofrimento.

Foi trabalhado principalmente sua subjetividade, o redescobrimto de seu valor como pessoa, criando assim um conhecimento melhor acerca de si e seus limites. A mesma foi criando uma reafirmação de sua crença, ou seja, ela começou a acreditar mais em si, fortificando sua crença, sua identidade como pessoa.

Tanto para o homem quanto para a mulher o abuso sexual tem um efeito negativo em manter relacionamentos saudáveis na vida adulta. Por tanto, o abuso pode trazer consequências profundas e prolongadas na forma da vítima se relacionar futuramente com outras pessoas.

Pelo quadro de tristeza da cliente vinham pensamentos suicidas e que a mesma afirmava aumentar quando se encontrava em estado de grande tristeza, pelo quadro e suas recaídas a cliente foi encaminhada a procurar um tratamento psiquiátrico, para que houvesse uma ajuda medicamentosa no processo de psicoterapia e assim o fez. Atualmente a cliente encontra-se ainda em processo de psicoterapia individual e

terapia medicamentosa.

Conclusão

Diante do estudo apresentado conclui-se que o abuso sexual na infância (quando não tratado) pode desencadear vários traumas, este estudo refere-se ao abuso sexual na infância e de como esse abuso quando não tratado atrapalha nos seus relacionamentos interpessoais e principalmente nos seus relacionamentos amorosos.

Esse trauma não afeta somente nos relacionamentos, mas também constrói um autoconceito destrutivo acerca de si. Afetando o seu desenvolvimento humano, seja em sua conduta social e/ou individual. O medo à culpa é constante companhia da vítima abusada e assim não consegue se entregar de forma plena ao amor, não consegue dizer não e não consegue enxergar seu valor, princípios, seus limites e até mesmo não consegue se ver como pessoa, trazendo em seu histórico de vida marcas de sofrimento.

É importante se atentar para as demais consequências em que o abuso sexual possa causar, seja na vida de uma criança ou enquanto adulta. Como citado no desenvolvimento do trabalho, o abuso causa um desajustamento psicológico na vítima independente da idade. Cada caso, cada pessoa é único, por isso nas sessões do processo terapêutico deve-se levar em conta à singularidade, a individualidade, tendo um olhar centrado na pessoa que está buscando ajuda do profissional e o profissional deve estar preparado para acolher o mesmo.

Por fim, este caso foi um marco em minha vivência acadêmica, mas não somente como futura profissional da psicologia, mas principalmente como enquanto pessoa. Lidar com a cruel realidade, com o sofrimento do outro e pensar de quantas pessoas estão aprisionadas a esse trauma e que por muitas vezes não pedem ajuda, vivendo em silêncio.

Referências

- AMAZARRAY, M. R., & KOLLER, S. H. **Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1998.
- AZEVEDO, E. C. (2001). **Atendimento psicanalítico a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(4), 66-77
- AZEVEDO, M. A., & Guerra, V. N. A. **Pele de asno não é só história: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família.** São Paulo: Roca, 1998.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harbra, 1986.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço / Secretaria de Políticas de Saúde.** - Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- ECHEBURÚA, E., & CORRAL, P. **Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia.** *Cuadernos de Medicina Forense*, 2006.
- FADIMAN, J. & FRAGER, R. **Carl Rogers e a perspectiva centrada no cliente.** In J. Fadiman & R. Frager. **Teorias da personalidade** (pp. 222-258). São Paulo: Harbra. 1986.
- GREEN, Arthur H. **Comparing child victims and adult survivors: clues to the pathogenesis of child sexual abuse.** *Journal of the American Academy of Psychoanalysis* v. 23, p. 655-670. 1995.
- HABIGZANG, Luísa Fernanda; CAMINHA, Renato M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: Conceituação e intervenção clínica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LOWEN, Alexander. **Alegria: A entrega ao corpo e à vida.** São Paulo: Summus, 1997.
- MCGREGOR, Kim. **Guidelines for therapists: Working with adult survivors of child sexual abuse.** ACC, 2001. Disponível em: <<http://www.acc.co.nz/publications/index.htm?ssUserText=kim+mccgregor>>. Acesso em: maio de 2015.
- MEICHENBAUM, D. **Victims of child sexual abuse: A clinical handbook/practical therapist manual of assessing and treating adults with post-traumatic stress disorder (PTSD).** Ontário: Institute Press, 1994.
- PERRONE, Reynaldo; NANNINI, Martine. **Violencia y abusos sexuales em la familia: Um abordaje sistêmico y comunicacional.** Buenos Aires: Paidós, 1998.
- RIBEIRO, J. P. (2007). **O ciclo do contato: temas básicos na abordagem gestáltica.** São Paulo: Summus
- ROGERS, C. & Kinget, M. **Psicoterapia e relações humanas.** Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- ROGERS, C. **Terapia centrada no cliente.** São Paulo: Martins Fontes. 1975.
- TEICHER, Martin. **Feridas que não cicatrizam: a neurobiologia do abuso infantil.** 2001. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/feridas_que_ao_cicatrizam_a_neurobiologia_do_abuso_infantil.html>. Acesso em: Maio de 2015.
- VANSTONE, Doris; LUTZER, Erwin W. **Não tive onde chorar: a dor e a cura do abuso sexual.** Florida: Ed. Vida, 1995.
- VITRIOL, V. G., & VASQUEZ, M., Iturra, L. I., & Muñoz, C. R. **Diagnóstico y abordaje de secuelas por abuso sexual infantil en tres mujeres consultantes a un servicio de salud mental de hospital general.** *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria*, 2007.

Submetido em: 29-07-2015

Aceito em: 09-11-2015

O ATENDIMENTO PSICOTERAPÊUTICO EM CLÍNICA ESCOLA

Elba Cristina da Silva Lustosa¹
Carolina Santin Cótica²
Hudson Eygo³

Resumo

O presente trabalho no âmbito das relações entre serviços de saúde e sociedade vem propor uma reflexão acerca do atendimento clínico em clínica-escola, partindo de uma explanação teórica da temática com o objetivo de descrever e mostrar a importância desse equipamento no atendimento psicoterapêutico oferecido à comunidade. Busca-se subsídios teóricos em diversos autores para melhor delinear a complexidade que se dá nesses espaços de produção de conhecimento.

Palavras-Chaves: Atendimento Clínico; Clínica-Escola; Psicologia.

Abstract

Proposes to work, in scope of relations between health services and society, a reflection about the clinical care in the school clinic, from a theoretical explanation of the theme with the objective to describe and display the importance this equipment does to care for community. Sought to theoretical subsidies in miscellaneous authors, articles, books and conference proceedings, for search for a better understanding of the phenomenon and outline the in complexity what if gives knowledge production spaces.

Keywords: Psychotherapy ; -School Clinic ; Psychology .

1. Acadêmica de Psicologia do CEULP/ULBRA. E-mail: elbinhagpi@hotmail.com

2. Psicóloga, especialista em Gerontologia (2004) e mestre em Ciências da Saúde pela UNB. Atualmente é docente no curso de Psicologia do CEULP/ULBRA. E-mail: cscotica@uol.com.br

3. Psicólogo, Coordenador do Serviço de Psicologia - SEPSI do CEULP/ULBRA, Coordenador da Área de Psicologia do Portal (En)Cena - A Saúde Mental em Movimento. E-mail: hudsoneygo@gmail.com

Introdução

O atendimento psicológico em clínica-escola tem um papel fundamental no que se refere ao estudo e desenvolvimento de sua função. Segundo Lohr e Silveiras (2006), esse papel na formação de futuros psicólogos é histórico e está demarcado inclusive na legislação que cria e regulamenta tal profissão. As autoras trazem que a clínica-escola, é caracterizada como o espaço em que esse profissional, nos últimos anos de sua graduação, tem a chance de desenvolver a parte prática de sua formação clínica. Isso permite ao acadêmico aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos no seu percurso nas séries anteriores da universidade.

Diante do contexto histórico, social e cultural no qual o homem está inserido Vendrusculo et al. (2005) traz que, o atendimento clínico surge como uma necessidade. Contudo, o atendimento se fortalece e passa a ser visto como a função essencial do psicólogo. Para Lohr e Silveiras (2006), a clínica-escola é um espaço para a produção de conhecimento. Este espaço abriga uma espécie de laboratório para as práticas psicológicas nas mais diferentes formas de atuação. Ou seja, a clínica-escola possibilita uma integração entre a formação acadêmica e as necessidades da comunidade.

Assim sendo, o estudante reconhece a importância do atendimento psicológico dentro desse espaço, constituindo-o como centro de aprendizagem. Segundo Santos et al. (2005), a comunidade legítima esses espaços como sendo uma porta de entrada para a busca de ajuda psicológica. Logo, as clínicas-escolas além de propiciar conhecimento práticos/teóricos, servem também para suscitar outras reflexões em prol das necessidades do indivíduo. O autor ressalta que esse aprendizado amplia as habilidades básicas que envolvem uma atuação dentro dos princípios éticos da psicologia.

Portanto os atendimentos em clínica-escola, oferecem à população serviços psicológicos gratuitos. Na atualidade tem ocorrido um aumento na procura por estes serviços, aumenta

também o desejo por parte do estudante em prestar este serviço da melhor forma possível. Entende-se que este é um trabalho realizado com o máximo de responsabilidade, ética, respeito e cuidado. Requer compromisso e parcerias para melhor desenvolvê-lo.

Acolhimento e demanda

Segundo a Rede Humaniza SUS (2009), o acolhimento é uma postura ética que implica na escuta do usuário em suas queixas/demandas, no reconhecimento do seu protagonismo no processo de saúde e adoecimento. Acolher é um compromisso na responsabilização pela resolução, com ativação de redes de compartilhamento de saberes. Ou seja, o acolhimento é importante em qualquer prestação de serviço de saúde, ele não pressupõe hora e/ou profissional específico para fazê-lo.

O acolhimento é um processo e como tal deve, se dar em articulação com várias diretrizes dos serviços de saúde. Segundo o Ministério da Saúde como ato ou efeito de acolher, o acolhimento expressa uma ação de proximidade em “estar com” ou “perto de” alguém ou algo. Neste sentido além de precisar de articulações para melhor compor essas ações, por si só, ele é uma das maiores diretrizes da rede de humanização.

Logo, é preciso não restringir seu conceito somente ao problema da recepção da demanda. O acolhimento é e se faz importante, assim sendo, a clínica-escola propicia para seus futuros profissionais treinamento com orientações técnicas e éticas. Dessa forma o Ministério de Saúde - Política Nacional de Humanização (2010), traz que o acolhimento só ganha sentido na porta de entrada se o entendermos como parte do processo de produção de saúde. Entendê-lo como algo que qualifica as relações e é passível de ser apreendido e trabalhado em todo e qualquer espaço no serviço de saúde.

A clínica-escola proporciona ao futuro profissional espaços de promoção de saúde e recebem no mesmo os mais diversos tipos de

queixas e/ou demandas. Para Silvaes (2006), esse processo é mais que uma coleta de dados numa escuta qualificada. Ali naquele contexto o terapeuta passa a lidar com o sistema de crenças e valores do outro. A autora reflete ainda que seja um compromisso sério quando alguém se dispõe a ajudar cuidar do “problema” do outro, deixando de lado suas próprias crenças e valores, despidendo-se de seus preconceitos e julgamentos.

Respeitando e considerando a subjetividade de cada cliente, tal como seu modo particular de existir e/ou interagir no e com o mundo ao seu redor, Rogers (1997) acredita que o psicoterapeuta tem a função clínica de auxiliar o cliente na sua busca natural para o seu processo de tornar-se pessoa. Segundo a teoria facilitadora, o psicoterapeuta deve proporcionar um ambiente clínico com as três condições básicas necessárias para que ocorra o crescimento do cliente: empatia; aceitação positiva incondicional e congruência.

No âmbito da clínica-escola recebe-se demandas tais como: depressão, suicídio, violência física e sexual, abandonos, questões relacionadas a perdas, conflitos familiares, dificuldade de aprendizagem e outros. Todas estas acometidas entre: crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, qualquer sujeito está sujeito a passar por algum desses males. Segundo Souza e Colacique (2005), a demanda de pacientes com alto grau de sofrimento é muito intensa e perceptível durante o contato inicial, no entanto seu sofrimento pode ser minimizado e aliviado já nas primeiras entrevistas.

De modo similar a visão das autoras Rogers (1987) ressalta sobre a importância de se acolher e ouvir o sujeito numa escuta genuína do processo clínico.

As autoras refletem por exemplo que a depressão acarreta ao indivíduo o desinteresse pelas situações cotidianas e futuras, tais como: sentimento de inutilidade, culpa, ausência de esperança, sentimento de vazio, sensação de uma vida sem objetivos, além de outras reações somáticas que levam a pessoa a um estado de prostração.

Esta é uma realidade constante nos

atendimentos em clínica-escola e também é uma preocupação real. A Organização Mundial de Saúde considera também assustadora a dimensão destes problemas principalmente os que estão relacionados às tentativas de suicídio. Diante da realidade das demandas, torna-se imperioso pesquisar formas de lidar com toda esta situação complexa e aguda.

É importante ressaltar que a Psicologia como ciência dispõe de um leque de teorias para nortear o trabalho do terapeuta nos processos clínicos. Ao passo que nenhuma delas classifica-se como sendo melhor e/ou pior do que a outra. Portanto, para Santos (2005) o mais importante é que o profissional se adapte a necessidade de seu cliente, e busque o que for melhor para ele. Lembrando ainda que o atendimento clínico em clínica-escola é supervisionado, numa troca de vivências e experiências que são de extrema necessidade para o processo de aprendizagem do estudante.

O cliente e o processo psicoterapêutico

Nos processos clínicos a relação cliente/terapeuta é de suma importância em qualquer abordagem ou método de trabalho psicoterapêutico. O sucesso da mesma vai depender primordialmente da formação do vínculo e da confiança estabelecida no processo. Para Rangé (2001) alguns dos comportamentos do cliente exigem um trabalho cuidadoso do terapeuta a fim de possibilitar um processo satisfatório para ambos. Assim, o papel do terapeuta é ter um olhar compreensivo, acolher e aceitar incondicionalmente o sujeito que está buscando ajuda.

Santos et al. (2005), traz que, os processos clínicos envolvem a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia ou outras estratégias clínicas. Para tanto neste contexto Rogers (1997) ressalta o poder do cliente

focando sempre no seu potencial reforçando sua capacidade de transformação. Ou seja, ele não tem a pretensão de modelar as pessoas, mas acredita no fator ambiente desta relação.

No contexto institucional, portanto, há a necessidade premente de se promover intervenções psicológicas efetivas num espaço de tempo menor. A clínica-escola é um campo de aprendizagem, vivências e trocas de experiências. Por exemplo, quando seu cliente está em crise, este é geralmente um período de crise para você enquanto terapeuta. Segundo Zaro et al. (1991) essas instituições permitirá você de alguma forma experimentar muitos dos sentimentos que seu cliente vive tais como ansiedade, confusão, incerteza e outros.

Dada a relevância do cliente para o seu tratamento, percebe-se a responsabilidade do terapeuta em tentar mantê-lo proativo nesse processo. Logo, esse caminhar é uma via de mão dupla, onde um ajuda o outro. Segundo Forghieri (1993), Quando vivenciamos o encontro e a convivência com o nosso semelhante, estamos habitando o mundo humano, em nosso existir originário que é *ser-com-o-outro*. Mesmo quando se está só, o mundo está sendo partilhado pela ausência. É com o outro que atualizamos as nossas potencialidades particularmente humanas, tais como amor, liberdade e responsabilidade.

No caso dos pacientes deprimidos e com ideação suicida Souza e Colacique (2005) trazem que esse processo é ainda mais importante e ressaltam a necessidade de melhor compreender a evolução clínica e observar mais atentamente o desenvolvimento psicológico destes pacientes. Conclui-se daí que o indivíduo participa ativamente desse processo, as atitudes, expectativas e sentimentos derivados de sua história de interações influenciam a maneira de interpretar e organizar as novas experiências.

A impotência da supervisão em clínica

Como já foi mencionado anteriormente o

atendimento clínico em clínica-escola acontece com supervisão. É pertinente afirmar que essa é uma prática necessária para a formação do profissional de psicologia. A realização desse tipo de trabalho permite uma troca de experiência riquíssima entre estudantes e supervisores. O desenvolvimento desse trabalho precisa se dar no campo onde prevaleça o sigilo, o cuidado, a confiabilidade e o respeito ético que rege ambas as partes.

Segundo Santos et al. (2005) na clínica-escola é possível organizar as atividades de estágio, já que os serviços psicológicos são delineados como projeto de extensão e de formação profissionalizante. Os autores trazem ainda que os estudantes reconhecem esses serviços como espaço de aprendizagem, uma autêntica *escola da clínica*. Com efeito, permitem a comunidade de legitimar esses espaços como uma porta de entrada para toda e qualquer busca por ajuda psicológica.

Nesse sentido é importante que os estudantes aprendam a lidar com seus anseios, dúvidas, medos, preocupações e outros quando estiverem imersos nesse campo de estágio. Que não tenham vergonha de buscar ajuda, de questionar, perguntar, afirmar, compartilhar se preciso for. Os estudantes precisam zelar desses espaços que lhe proporciona tanto conhecimento, é preciso falar e discutir os seus casos com colegas sem o receio de está expondo a vida do outro e a sua própria.

A clínica escola SEPSI

A clínica-escola SEPSI é um núcleo de atendimento a comunidade do curso de Psicologia do CEULP/ULBRA. Segundo as diretrizes curriculares (Resolução 05/2011), dispõe que no projeto do curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia, no geral os estudantes possam desenvolver as competências da formação do psicólogo e o perfil do curso. Logo, as atividades desenvolvidas neste serviço devem também ir de encontro com as necessidade da comunidade inserida (BRASIL, 2011).

O serviço de psicologia do SEPSI é o espaço que o CEULP/ULBRA disponibiliza para a prática profissional de seus estudantes. Um serviço de saúde gratuito, que trabalha em parceria com as demais redes de saúde, tendo como principal objetivo oferecer a comunidade um serviço psicológico de qualidade. Consta no seu regimento interno que segundo a Constituição Federal (1988), as instituições de ensino devem propor a formação acadêmica atividades referentes à extensão, ensino e pesquisa.

A extensão ocorre quando a formação promove atividades para comunidade e deve ser executada a partir da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a clínica-escola do SEPSI configura-se como um espaço onde as atividades de extensão do curso de Psicologia podem se desenvolver através do elo entre estudantes e comunidade. Lembrando que este é um serviço oferecido com supervisão. Considerando a Lei do Estagiário (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008), cada supervisor pode ser responsável por no máximo 10 alunos.

Assim o referido serviço oferece atendimentos tais como: Avaliação Psicológica, Avaliação Neuropsicológica, Psicoterapia Individual, Ludoterapia, Orientação Profissional e outros. E será considerado usuário do Serviço de Psicologia qualquer pessoa que procurar a Clínica-Escola para atendimento psicológico por iniciativa própria ou encaminhamento de terceiros.

Considerações finais

Diante dessas considerações a respeito do atendimento clínico em clínica-escola, gostaria de encerrar esse trabalho ressaltando o valor que existe nos campos de experiência prática. O sujeito se constitui nas suas relações e interações consigo mesmo, com o outro e com o meio. Para

Forghieri (1993) essa interação proporciona ao sujeito conhecimento e vivência, que é como um descobrir-se para com o outro, com capacidade para atualizar suas potencialidades e enfrentar as suas fraquezas.

Acolher alguém com o cuidado devido é importante em qualquer que seja a prática dos serviços de saúde. Carl Rogers (1987) traz que, ouvir alguém é uma experiência magnífica que enriquece a alma. Segundo ele isso permite ao cliente sentir-se aliviado, respeitado e importante facilitando assim a sua busca e abertura no seu processo de mudança. E com este olhar humano de esperança ele cita que “a vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixo” (ROGERS, 1987 p.32).

Portanto, nesse contexto dos campos de estágio em atuações clínicas, as relações se dão numa interação única e verdadeira entre os serviços prestados e os seus usuários. Cada caso é um caso, cada história é uma história, todas tem sua singularidade e importância em qualquer que seja a circunstância na qual ela se encontra. O papel dos serviços de saúde é acolher, ajudar e facilitar o processo de mudança do sujeito.

Referências

- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988
- BRASIL. **Lei nº 11.788-do Estágio**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. **Resolução 05/2011-Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- FORGHIERI, Y. C. **Psicologia Fenomenológica**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização. Acolhimento com classificação de risco**. Brasília, 2010. (Série Cartilhas da PNH).

Disponível em: www.redehumazizasus.net

RANGÉ, Bernard. **Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais**: um diálogo com a psiquiatria. Artmed, 2001.

Rede Humaniza SUS – Ministério da Saúde. 2009 (Cartilhas). Disponível em: www.portalsaude.saude.gov.br

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

ROGERS, Carl R. **Um Jeito de Ser**. Editora Pedagógica e Universitária: São Paulo, 1987.

SANTOS, Manoel Antônio dos; SIMON, Cristiane Paulin; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Formação em Psicologia**: processos clínicos. (Orgs). São Paulo: Vetor, 2005.

SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. (Organizadora). **Atendimento Psicológico em**

Clínicas-Escola. Campinas: Alínea, 2006.

SOUZA, Márcia A. Isaco de; COLACIQUE, Maria A. Mazzante. **Reflexões sobre a psicoterapia breve com pacientes deprimidos e ideação suicida**. In: SANTOS, Manoel Antônio dos; SIMON, Cristiane Paulin; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Formação em Psicologia**: processos clínicos. (Orgs). São Paulo: Vetor, 2005.

VENDRUSCULO, Juliana; BUSNARDO, Eloá Patrícia; VALLE, Elizabeth R. Martins do. “Minha mãe está doente...” **Quando a Criança se Torna um Cuidador**. In: SANTOS, Manoel Antônio dos; SIMON, Cristiane Paulin; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Formação em Psicologia**: processos clínicos. (Orgs). São Paulo: Vetor, 2005.

ZARO, Joan S.; BARACH, Roland; NEDELMAN, Deborah Jo; DREIBLATT, Irwin S. **Introdução a Prática Psicoterapêutica**. E.P.U: São Paulo, 1991.

Submetido em: 07-08-2015

Aceito em: 17-09-2015

PERCEÇÃO DOS CLIENTES EXTERNOS QUANTO A QUALIDADE NOS SERVIÇOS DE UMA EMPRESA NO RAMO DE INFORMÁTICA, PALMAS-TO

Antonio Alves Mendes¹

Weder Ferreira dos Santos²

Doriane Braga Nunes Bilac³

Joel Carlos Zukowski Junior⁴

Layanni Ferreira Sodré⁵

Resumo

Um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente. O objetivo deste trabalho foi pesquisar se os clientes externos estão satisfeitos com a qualidade dos serviços prestados pela empresa. A metodologia utilizada para realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa, utilizando-se de instrumentos técnicos da pesquisa quantitativa. Foram pesquisados aleatoriamente 24 clientes, durante o mês de abril do ano de 2015. Para isso, foram aplicados aos clientes externos da empresa questionários com quatorze perguntas fechadas. Os resultados obtidos foram demonstrados através de figuras. Na visão dos clientes, a empresa está bem localizada. A empresa tem um grande potencial/demanda para área de copiadora.

Palavras chave: Palmas; Administração; Satisfação dos clientes.

Abstract

A quality product or service is one that meets perfectly, reliably, affordably, safely and on time to customer needs. The overall objective of the study was to investigate whether external customers are satisfied with the quality of services provided by the company. The methodology used to conduct

1. Acadêmico do Curso de Administração da Faculdade ITOP. Palmas-TO.

2. Graduação em Administração pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2008), Graduação em Engenharia Agrícola pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2009), Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Estadual de Maringá (2010), Mestre em Agroenergia pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2012). Doutorando em Biodiversidade e Biotecnologia pela rede UFT/BIONORTE. Professor do ITOP (Curso de Administração), Professor Substituto do IFTO (Curso Superior Tecnológico em Agronegócio) e Professor da Faculdade Católica do Tocantins (Curso de Administração, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica).

3. Possui graduação em DIREITO pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (2002), graduação em TECNOLOGO EM PROCESSAMENTO DE DADOS pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985), graduação em CIENCIAS CONTÁBEIS pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (1996), graduação em LICENCIATURA PLENA EM MATEMATICA pela Universidade do Tocantins (2002), mestrado em CONTABILIDADE AVANÇADA pela Universidade de Marília (2001) e doutorado em SOCIOLOGIA pela Universidade de Brasília (2014). Atualmente é professora de ensino superior da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), da FACULDADE ITOP e da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT).

4. Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas (1992), mestrado em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Planejamento de Sistemas Energéticos pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Foi professor das Faculdades Hoyler (1995-1999), atuando, principalmente em logística.

5. Mestranda em Agroenergia - Universidade Federal do Tocantins - UFT.

this study was to bibliographic and field research, qualitative, using technical tools of quantitative research. Were randomly surveyed 24 customers during the month of April of 2015. We applied to external customers of the company questionnaires with fourteen closed questions. The results were shown using figures. In view of customers the company is well located. The company has great potential / demand for copier zone.

Keywords: Palmas; Administration; Customer satisfaction.

Introdução

Para compreender as atividades que envolvem a prestação de serviço inicialmente, é necessário entender a definição de serviços. Para Machado et al. (2006), constituem serviços aquelas atividades que, sem criar objetos materiais, se destinam direta ou indiretamente a satisfazer necessidades humanas. Os serviços podem ser atos, processos e performances, incluindo também todas as atividades econômicas cujo produto não é físico ou construído.

O conceito de qualidade nos serviços é abordado por diferentes autores. Para Campos (1992), um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente.

De acordo com Kotler (1998), existem quatro características importantes nos serviços: a) Intangibilidade: não podem ser vistos, provados, sentidos, ouvidos ou cheirados antes de serem comprados; b) Inseparabilidade: São produzidos e consumidos simultaneamente; c) Variabilidade: são altamente variáveis, já que dependem de quem os executa e de onde são prestados; e d) Perecibilidade: refere-se à impossibilidade dos serviços serem estocados.

Violin (2006) afirma que 98,7 % dos consumidores aceitam pagar um pouco a mais por um serviço de qualidade, o que nos leva a crer que apenas preço e promoção não sejam suficientes para atrair e manter clientes. A qualidade no atendimento é uma das peças fundamentais para satisfazer e manter clientes, atualmente a diferenciação já não está mais nos produtos de qualidade e preço competitivo, porque estes aspectos são fáceis de serem copiados pelos concorrentes. A competência profissional, a eficiência, a rapidez e a simpatia de quem atende faz diferença frente ao mercado competitivo.

O objetivo de toda empresa, principalmente nos dias atuais, é a satisfação do cliente, já que um cliente insatisfeito raramente volta à empresa e facilmente troca-a por uma concorrente. A

satisfação está ligada aos processos de aquisição, consumo e nos fenômenos pós-compra, como mudança de atitude, reincidência da compra e lealdade à marca.

A satisfação propiciada por um produto, serviço ou sentimento é função direta do desempenho atingido e das expectativas. Se o desempenho ficar distante das expectativas, o cliente ficará insatisfeito. Se atender a esta, ficará satisfeito e, caso venha a exceder as expectativas, ficará altamente satisfeito ou encantado (KUAZAQUI, 2000).

Griffin (1998) definiu fidelidade como sendo as compras não aleatórias feitas ao longo do tempo por alguma unidade de tomada de decisões. Sendo assim o cliente tem uma tendência específica em relação àquilo que compra e de quem compra. Além disso, o termo fidelidade denota uma condição relativamente duradoura e exige que a ação de comprar ocorra no mínimo duas vezes. A definição de cliente fiel pode ser entendida como aquele que: a) Realiza compras regularmente; b) Compra as diversas linhas de produtos e serviços; c) Indica os produtos e serviços a outras pessoas; d) Apresenta-se imune aos apelos da concorrência.

Atualmente existem poucos estudos ligados a satisfação do cliente quanto a serviços prestados pelas empresas do ramo de informática, assim o presente trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa para ver se os clientes externos estão satisfeitos com a qualidade dos serviços prestados pela organização.

Caracterização da pesquisa

A metodologia utilizada para realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa, utilizando-se de instrumentos técnicos da pesquisa quantitativa. Conforme Lakatos (2010), as fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ao realizar uma pesquisa bibliográfica, procurou-se buscar os trabalhos que já foram

realizados sobre o tema e as diversas opiniões sobre o assunto abordado.

Foram pesquisados 24 clientes, durante o mês de abril do ano de 2015, com o objetivo de colher dados relacionados ao índice de satisfação dos mesmos com os serviços prestados pela empresa, sendo que os pesquisados foram os clientes acessíveis durante a realização da pesquisa.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: 1. Pesquisa bibliográfica - para uma boa fundamentação dos resultados foram feitas leituras sobre os assuntos tratados neste trabalho. 2. Questionários - foram aplicados aos clientes externos da empresa, com quatorze perguntas fechadas, com a finalidade de entender a expressão do cliente sobre a qualidade dos serviços prestados pela empresa.

Através do referido questionário, foram coletados os dados para a presente pesquisa, as informações se dão pela forma de tabulação manual, onde, todas as perguntas são fechadas, tratados de forma estatística e representadas através de percentuais expressando consistência, onde o tratamento dos mesmos foi feita por meio do programa Microsoft Excel 2010, demonstrados através de gráficos.

Análise da qualidade dos serviços

A partir da aplicação dos questionários, foi possível obter dados para responder aos objetivos do estudo. O cliente é a pessoa mais importante da empresa, é ele o juiz que leva a empresa ao sucesso. Por isso o trabalho é importante para empresa.

Quanto a variável sexo dos clientes foi distribuindo em feminino (58%) e masculino (42%). Apresenta 58% casados e 42% solteiros. Com a faixa etária 46% tem idade entre 25 a 34 anos, 33% entre 16 a 24 anos, entre 35 a 59 anos

(17%) e com 4% acima de 60 anos. Demonstra que a maioria dos clientes é composta de pessoas jovens (79%) e que possuem idade entre 16 a 34 anos.

Os dados apresentam que 54% dos clientes da empresa recebem de 1 a 3 salário mínimo (SM), 29% recebem mais de 6 salários mínimos, 13% recebem de 3 a 6 salários e 4% até 1 SM. Esta informação demonstra que os clientes pertencem à classe média brasileira quanto à renda familiar.

Já à escolaridade, 62% possuem ensino médio completo e 38% nível superior completo. Esse dado demonstra um nicho de mercado, pois como a empresa realiza impressão de trabalhos de TCC há uma demanda de clientes que ainda não realizaram um curso superior e que, provavelmente, um dia poderão necessitar desses serviços.

Para Godoi et al. (2009), conhecer o perfil do cliente mais profundamente, saber o que mesmo espera de um produto ou serviço, saber o que gosta ou não gosta, além de tratá-lo como alguém que faça parte do seu dia-a-dia, por si só, já fará uma grande diferença.

A maior parte dos clientes entrevistados afirmou que tomou conhecimento da empresa, passando pelo local (54%), Amigos (29%), Panfletos (8%), Cartão de visita (8%), e Internet (4%). Percebe-se que é importante para a empresa investir mais no ponto de venda, tornando-o mais visível e atrativo através do melhoramento da comunicação visual e também aprofundando na divulgação "boca a boca", pois tem representação significativa na busca por clientes.

Os clientes quando questionados o que levou a procura a empresa, 54%, responderam ter procurado a empresa em busca de serviços de copiadora (Figura 1). Desses, a maioria pertence ao sexo feminino, solteiros, com faixa etária entre 16 e 34 anos, a maioria com ensino médio completo e renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos.

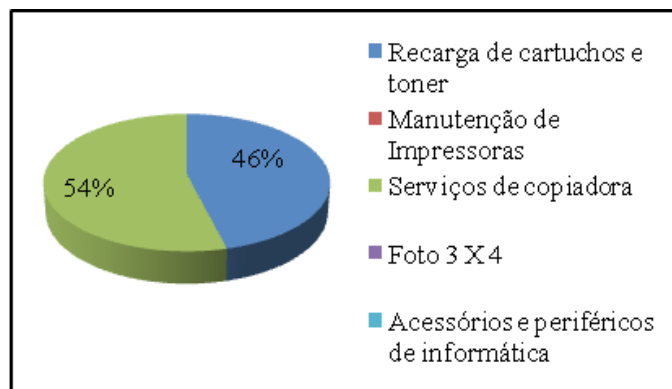


Figura 1. Quais produtos e/ou serviços o levou a procurar a empresa.

Percebe-se também que 46% dos entrevistados procuraram a empresa em busca de recarga de cartuchos e toners (Figura 1), sendo que a metade deles é do sexo masculino, casados com faixa etária entre 25 e 59 anos. A pesquisa mostrou que a totalidade dos clientes que procura a empresa está em busca desses dois serviços citados e que é importante para a empresa fazer a divulgação no momento do atendimento ao cliente dos outros serviços e produtos oferecidos.

Capossi (2009), descreve que bons serviços prestados aos clientes trazem resultados positivos, aumentando sua lealdade e provocando avanço no posicionamento de mercado, expansão de longo prazo de receitas de vendas e aumento da lucratividade, proporcionada por esses clientes leais.

A totalidade dos clientes entrevistados respondeu que a empresa atende a necessidade do cliente. Por unanimidade, os entrevistados

responderam que consideram muito importante os serviços de copiadora na região em que a empresa está localizada. Observa-se, então, que a empresa tem demanda no segmento de copiadora podendo investir mais em maquinários a fim de melhorar a rapidez e a qualidade dos serviços.

Um questionamento importante feito aos clientes, qual o produto o serviço gostaria de encontrar na empresa. Metade dos clientes pesquisados respondeu que produtos de Papelaria (50%) deveriam ser agregados à empresa (Figura 2). Revelação de fotos (4%), Materiais de escritório (4%), Encadernação capa dura (21%), Gravação de arquivos em CDs e DVDs (4%) e Acessórios para informática (17%). A empresa deve disponibilizar materiais de papelaria (50%) e serviços de encadernação de capa dura (21%) aos clientes. Deve evita de investir em revelação de fotos, materiais de escritório, e gravação de arquivos em CDs e DVDs.

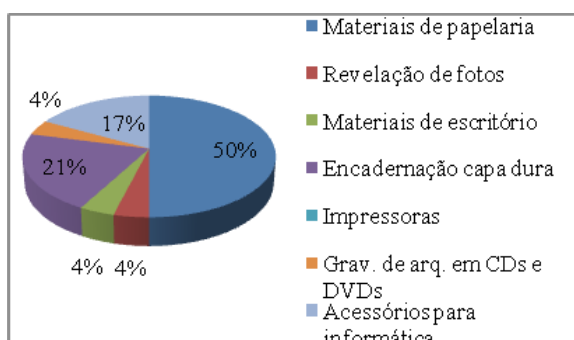


Figura 2. Qual o produto ou serviço você gostaria de encontrar na Empresa.

O atual cenário econômico pelo qual as empresas transitam, não concorrem apenas com o vizinho da cerca ao lado e com algumas empresas de outras regiões, os concorrentes estão em todos os cantos do Brasil e do mundo, cada vez mais preparados e adentrando o cenário econômico com força total (ALVES & SANTOS, 2010).

A maioria da amostra (83% dos respondentes) (Figura 3) avaliou o atendimento da empresa

como ótimo, somente 17% avaliaram como bom. Este resultado mostra que a empresa atende bem seus clientes mas que ainda tem alguns pontos a aprimorar, e aumentar o nível de satisfação dos clientes. Uma grande contribuição das informações serem positivas, e que o atendimento na empresa e feito pelos proprietários, estes tem conhecimento de Administração, e sabe a importância de bom atendimento.

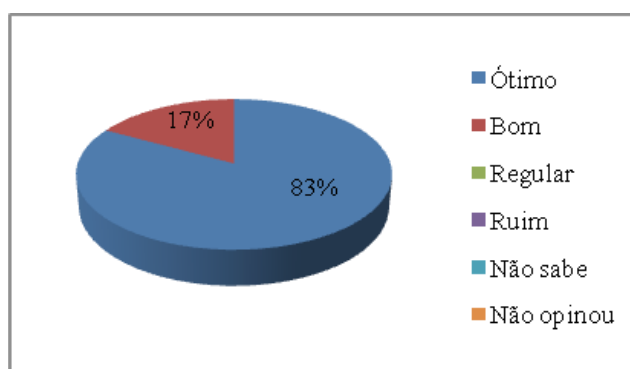


Figura 3. Como você avalia o atendimento recebido na Empresa.

Toda e qualquer empresa deve prestar um excelente atendimento ao cliente, esse é um desafio para qualquer organização independente do setor em que a mesma esteja inserida.

Quase a totalidade dos clientes respondeu considerar o ambiente da empresa ótimo (71%),

bom (25%) e regular (4%) (Figura 4). Os dados mostra que o ambiente da empresa como adequado (96%), podendo melhorar o ambiente. Um ponto negativo e quanto a limitação de espaço na organização. Os gestores tem conhecimento que precisam buscar estratégias para melhorar o ambiente da empresa.

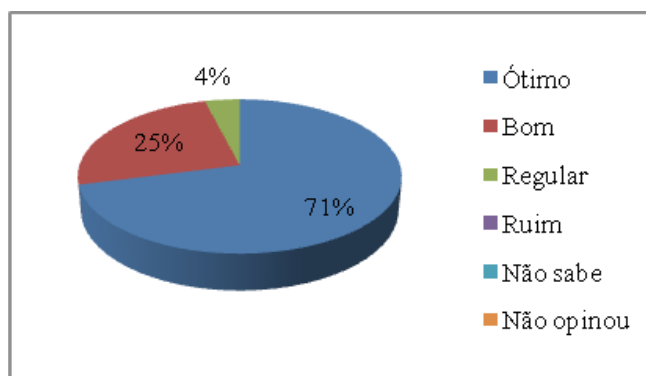


Figura 4. Como você avalia o ambiente da Empresa.

Uma pergunta estratégica para empresa e o qual motivo o leva a compra produtos ou serviços na empresa (Figura 5). Apresenta opiniões bem diversificadas. A maior parte das pessoas pesquisadas responderam que o principal motivo é a qualidade dos produtos e serviços (29%), a

localização (25%), o preço (21%), a qualidade no atendimento (17%) e outros (8%). Soma se as porcentagens, apresenta 54% responderam que a qualidade nos produtos e serviços, e a localização. São os motivos que levaram os clientes a comprar na empresa.

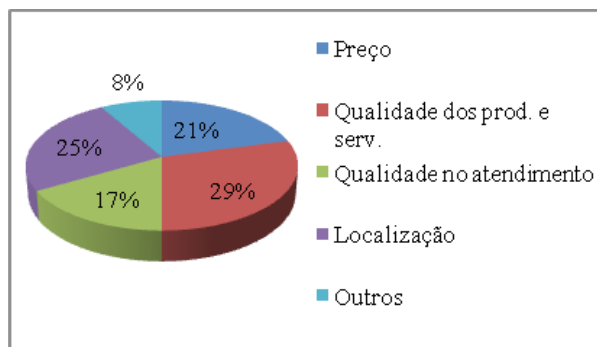


Figura 5. Qual motivo o leva a comprar produtos e/ou serviços da Empresa.

A existência de um processo para buscar a melhoria dos serviços prestados é um suporte para aumentar a satisfação do cliente e um aprimoramento nos negócios da empresa (MAGRI, 2009).

A totalidade (100%) dos entrevistados respondeu que indicaria a empresa para seus amigos. Esse é um ponto muito positivo para a empresa, pois confirma o resultado da pesquisa, e alerta a empresa a continuar fazendo o corpo a corpo, item que tem grande relevância para a empresa. Satisfazer o cliente é um dever de todos os membros da empresa, um cliente satisfeito irá recomendar os serviços a outras pessoas.

Conforme Tófoli & Tófoli (2006) o cliente satisfeito retorna e divulga a empresa aos amigos, familiares, enquanto o cliente insatisfeito, descontente dos serviços prestados, divulga a informação a tantas quantas pessoas encontrar.

Uma das grandes dificuldades da realização deste trabalho e quanto as informações disponível e relacionada ao tipo de empresa. O presente trabalho é estratégico e vai ser repetido em diferentes épocas do anos para monitoramento das satisfação dos clientes. Pontos de melhorias estão sendo implantados na empresa para que

empresa seja ainda mais competitiva.

Conclusões

A empresa atua no segmento de recarga de cartuchos e toner, está em uma boa localização e tem uma grande demanda na área de copiadora, pois 54% dos entrevistados responderam que foram até a empresa a procura de serviços de copiadora, podendo assim investir no ramo para alcançar maior fatia de mercado.

Outro ponto muito relevante mostrado na pesquisa é a necessidade local de produtos do segmento de papelaria, onde 50% dos clientes pesquisados indicaram produtos de papelaria como itens que devem ser agregados, ou seja: no local onde a empresa está instalada existe um nicho de mercado no segmento citado, produtos estes que podem ser agregados à empresa pesquisada.

Mostrou também que a empresa pode investir no segmento de copiadora com modernização de seus maquinários e aumentar a oferta dos serviços prestados como, por exemplo: encadernação capa dura que foi bastante citado pelos clientes.

A sugestão é que a empresa faça um estudo de viabilidade econômica para detectar se há realmente demanda suficiente para o segmento de papelaria, fazendo uma análise detalhada para verificar os pontos positivos e negativos desse setor.

O objetivo principal deste trabalho foi alcançado, pois uma grande parte dos clientes disse que procura a empresa pela qualidade dos produtos e serviços, bem como pela qualidade no atendimento, sendo 29% pela qualidade dos serviços e 17% pela qualidade do atendimento. É bom lembrar também que a totalidade (100%) dos entrevistados respondeu que recomendariam a empresa para parentes e amigos, o que é muito importante para qualquer empresa, por ser uma forma gratuita de marketing.

Referências

- ALVES, F.F.; SANTOS, P.H.C. **Qualidade total na prestação de serviços ideal auto center Lins/SP**. Monografia (Curso de Administração) Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, 2010.
- CAMPOS, V. F. **TQC: Controle da Qualidade Total**. 6 ed. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.
- CAPOSSI, A.L.G. **Gestão de compras por impulso**: Supermercado Santana. Monografia (Curso de Administração) - Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, 2009.
- GODÓI, A.T. **A Utilização Da Qualidade No Marketing Empresarial**: Auto Posto Lins Ltda. Monografia (Curso de Administração) - Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, 2009.
- GRIFFIN, J. **Como conquistar e manter o cliente fiel**. São Paulo: Futura, 1998.
- KOTLER, P. **Administração de Marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- KUAZAQUI, E. **Marketing turístico e de hospitalidade**: fonte de empregabilidade e de desenvolvimento para o Brasil. São Paulo: Makron Book, 2000.
- LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MACHADO, M. D.; QUEIROZ, T. R.; MARTINS, M. F. Mensuração da qualidade de serviço em empresas de *fastfood*. **Gestão e Produção** v.13, n.2, p.261-270, 2006.
- MAGRI, J.M. **Aplicação do método QFD no setor de serviços**: Estudo de caso em um restaurant. Monografia (Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.
- TÓFOLI, E.T.; TÓFOLI, I.A. Busca da Qualidade no Atendimento em empresas do Setor Supermercado da Região Noroeste do Estado de São Paulo. **Facef Pesquisa**, v.9, n.1, 2006.
- VIOLIN, F. **Pecados no atendimento ao cliente**. 2006. Disponível em: <http://www.consultores.com.br/artigos.asp?cod_artigo=394>. Acesso em: 26 out. 2015.

Submetido em: 09-04-2015

Aceito em: 27-10-2015

O CLIMA ORGANIZACIONAL EM UMA EMPRESA NO RAMO DE AUTOMÓVEIS EM PALMAS-TO

Weder Ferreira dos Santos¹

Layse Danielle Silva Macena Carvalho²

Claudia Nolêto Maciel Luz³

Roberto Mauro Guarda⁴

Layanni Ferreira Sodré⁵

Deny Alves Macêdo⁶

Resumo

Este trabalho busca estudar um dos mais complexos elementos do comportamento organizacional. Por se tratar de pessoas que, na maioria das vezes, são extremamente diferentes, seja na cultura, crença, classe social entre outros, o clima organizacional analisa esses indivíduos dentro da organização. O trabalho tem como objetivo buscar quais os fatores que influenciam o clima organizacional de uma determinada empresa na área de comércio e serviços de automóveis em Palmas- TO. Para obtenção dos dados foram aplicados 14 questionários, contendo 15 perguntas fechadas sobre o tema abordado, os questionários foram respondidos entre os dias 15/04/2014 e 15/05/2014. Após a análise dos questionários, é perceptível que a empresa é um ambiente tranquilo, agradável para se trabalhar, pois a maioria das respostas apresentadas são positivas para a organização, fazendo dela um ambiente estável e de clima favorável ao bom andamento das atividades.

Palavras-chave: satisfação, convivência, organização.

1. Graduação em Administração pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2008), Graduação em Engenharia Agrícola pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2009), Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Estadual de Maringá (2010) , Mestre em Agroenergia pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2012). Doutorando em Biodiversidade e Biotecnologia pela rede UFT/BIONORTE. Professor do ITOP (Curso de Administração), Professor Substituto do IFTO (Curso Superior Tecnológico em Agronegócio) e Professor da Faculdade Católica do Tocantins (Curso de Administração, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica).

2. Acadêmica do Curso de Administração da Faculdade ITOP.

3. Especialização em Administração Rural Cadeias Produtivas e o Negócio pela Universidade do Tocantins, Brasil(1997), Professora Titular da Faculdade ITOP , Brasil

4. Graduação em Administração de Empresas - Faculdades Reunidas de Admin. Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (1993). Atualmente é Professor da Faculdade ITOP e Gestor Público efetivo da Secretaria de Defesa Social trabalhando na Assessoria Técnica de Planejamento - ASTEC.

5. Graduação em Farmácia Generalista pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2011). Mestranda em Agroenergia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2013 - 2015).

6. Mestranda em Agroenergia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Pós-graduanda em Farmacologia e Interação Medicamentosa (em andamento). Farmacêutica pela Universidade Luterana de Palmas - Ceulp/ Ulbra (2011). Técnica em informática IET (2002)

Abstract

This work studies one of the most complex elements of organizational behavior. Because it is people who in most often vary greatly, whether in culture, belief, social class among others, organizational climate analyzes these individuals within the organization. The work is goal seek what factors influence the organizational climate of a particular company in the field of trade and car services in Palmas-TO. To collect the data were applied 14 questionnaires, containing 15 closed questions on the issue addressed, the questionnaires were answered between 15/04/2014 and 15/05/2014 day. After analyzing the questionnaires it is noticeable that the company is a quiet, pleasant environment to work, as most answers presented and positive for the organization, making it a stable environment and favorable climate for the smooth running of activities.

Key words: satisfaction, coexistence, organization.

Introdução

Administração é o processo de definir e manter um ambiente em que indivíduos que trabalham juntos em grupo e cumprem metas específicas de maneira eficiente (Koontz, Weihrich & Cannice, 2009).

Toda organização precisa de um quadro de colaboradores composto por pessoas altamente qualificadas para alcançar as metas traçadas no planejamento estratégico da empresa. As organizações são compostas de diversos recursos, mas o recurso mais importante de uma empresa são as pessoas, pois de nada adianta uma imensa estrutura empresarial quando não se tem colaboradores.

Uma grande preocupação atual envolve justamente o principal recurso das organizações: os seus trabalhadores. Cada ser humano possui uma maneira de pensar, uma cultura, uma crença e inúmeras outras coisas diferentes que, muitas vezes, geram conflitos no ambiente de trabalho; ou podem ser totalmente ao contrário, os colaboradores podem possuir muitas afinidades e as duas situações influenciam na produtividade da empresa.

Essas afinidades e diferenças entre o pessoal são as peças que formam o clima organizacional (CO), de acordo com Campello & Oliveira (2008). A palavra clima origina-se do grego *klimae* e significa tendência ou inclinação. O clima é algo que não se pode ver ou tocar, mas ele é facilmente percebido dentro de uma organização por meio do comportamento dos seus colaboradores.

De acordo com Luz (2006), o CO é a atmosfera psicológica que envolve num dado momento, a relação entre a empresa e seus funcionários. Esse ambiente pode ser modificado quando ocorrem mudanças no clima e se a percepção dos colaboradores também for alterada. Os valores difundidos pela organização afetam o comportamento dessas pessoas no trabalho, que podem ou não trazer resultados satisfatórios.

O CO é um instrumento eficaz que estabelece a ligação entre o nível individual e o nível organizacional, levando-se em conta o que

as pessoas numa coletividade pensam a respeito do lugar que trabalham (Bispo, 2006).

Entretanto, além de possuir uma equipe bem capacitada, a organização precisa manter-se bem informada a respeito da interação entre os colaboradores da mesma, pois a relação entre os funcionários é um forte aspecto que contribui ou não para o alcance das metas coletivas.

Sabendo-se que o recurso mais valioso de uma organização chama-se pessoas, é indispensável que estas estejam se sentindo bem no ambiente de trabalho, pois quando isso acontece é possível obter resultados cada vez mais satisfatórios. São poucos os estudos ligados ao CO nas empresas no ramo de automóveis no Tocantins. Nesse intuito o trabalho tem como objetivo buscar quais os fatores que influenciam o CO de uma empresa na área de comércio e serviços de automóveis.

Caracterização da pesquisa

A metodologia é o meio pelo qual o pesquisador utiliza para conhecer a real situação, e assim, fundamentar suas decisões durante a realização do trabalho científico (Lakatos & Marconi, 2006).

O presente trabalho tem como foco analisar os fatores que influenciam o CO de uma determinada empresa na área de comércio e serviço automobilístico em Palmas-TO, tendo como base a classificação de Vergara (2007), que apresenta dois aspectos à pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, pode-se considerar exploratória e descritiva. Exploratória, pois busca fazer um levantamento bibliográfico sobre o CO para melhor compreendê-lo. Já a descritiva procura identificar os fatores que influenciam no CO por meio de questionários, averiguando os fatos recorrentes ao mesmo, a fim de solucionar os problemas encontrados (Gil, 2007).

A pesquisa em questão tem como população 18 funcionários devidamente ativos na empresa. A aplicação dos questionários foi realizada no

período entre abril e maio de 2014. O estudo teve uma amostragem 78% dos colaboradores pesquisados. Foram aqueles acessíveis na realização do estudo.

Com a finalidade de avaliar os fatores que influenciam o CO, foram elaborados como instrumento de pesquisa, questionários contendo perguntas fechadas de múltipla escolha, de forma clara e objetiva para coleta de dados, sendo aplicados na empresa, com data e horários marcados pela direção da empresa, de forma a não prejudicar nos serviços dos colaboradores.

A pesquisa foi realizada através de questionários, entre os dias 15/04/2014 e 15/05/2014 com 14 funcionários da empresa, ou seja, 78% dos empregados ativos, deixando-lhes à vontade para responderem. O questionário utilizado para coleta de dados foi construído com 15 questões de múltipla escolha. O estudo do questionário levou-se em conta o percentual das respostas dos funcionários em cada questão, demonstrados através de gráficos.

Análise do Clima Organizacional

Através do referido questionário, foram coletados os dados para a presente pesquisa, as informações se dão pela forma de tabulação manual, onde, todas as perguntas são fechadas, tratados de forma estatística e representadas através de percentuais expressando consistência, onde o tratamento dos mesmos foi feita por meio do programa Microsoft Excel 2010, demonstrados através de gráficos.

Os funcionários lotados na empresa representam o sexo masculino (79%) e do sexo

feminino (21%). Esse percentual é normal devido ao tipo de atividade desenvolvida na empresa.

A maioria dos funcionários tem entre 25 a 34 anos de idade (72%), entre 18 a 24 anos (21%) e entre 35 a 39 anos (7%). Verifica-se que a empresa conta com uma amostra jovem (93%) o que tende a ser um ponto positivo na empresa devido à criatividade e produtividades da nova geração.

Em relação à renda, os funcionários encontram-se entre de menos de um salário mínimo (14%), 1 a 2 salários mínimos (36%), entre 2 a 3 salários (29%), e mais de 3 salários mínimos (21%). A remuneração baixa é um dos fatores que gera insatisfação por parte do colaborador. A empresa deve buscar mecanismos para buscar uma boa remuneração aos seus colaboradores.

Em relação ao tempo de serviço na empresa, menos de 12 meses de serviço (36%), entre 13 a 24 meses (21%), entre 25 a 36 meses de serviço (36%), e mais de 37 meses (7%). Esse fator pode trazer pontos positivos e negativos dentro da organização. Positivos, pois com a experiência e vivência adquiridas, esse profissional tem maior facilidade em resolver problemas e conflitos existentes na organização. E em relação aos pontos negativos pode-se destacar a comodidade, desmotivação em relação a pequenas funções repetitivas e que no decorrer dos anos tendem a ser cansativas gerando, assim, baixa produtividade (Bezerra, 2011).

Os funcionários foram indagados a respeito da existência de conflitos (Figura 1) e uma parte considerável dos funcionários (72%) afirmou que já presenciaram conflitos no trabalho, dos entrevistados 21% responderam que não presenciaram conflitos durante o tempo que trabalham na empresa, 7% preferiu não afirmar.

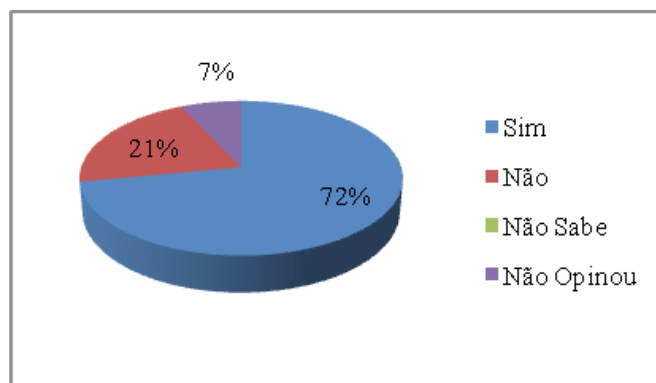


Figura 1. Durante o tempo que trabalha nesta empresa você já presenciou algum conflito.

Pode-se afirmar que os conflitos são praticamente inevitáveis, o que também contribui para o crescimento da organização, pois essas situações conflituosas servem para aprendizado. O conflito pode servir como bandeira vermelha que sinaliza a necessidade de mudança (Wagner & Hollenbeck, 2012). Assim, todas as vezes que há conflitos nesta organização significa que algo não vai bem e cabe à empresa identificar, analisar e

encontrar a melhor maneira de resolver o problema.

Os entrevistados foram questionados a respeito da frequência dos conflitos na organização (Figura 2), 64% concordam que raramente há conflitos, embora seja a maioria, existe uma parcela de 18% que discorda, pois responderam que sempre há atritos na empresa, 9% alega não saber e 9% preferiu não se pronunciar sobre o assunto.

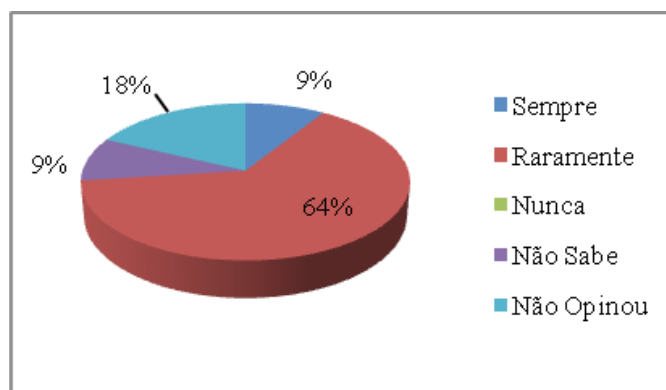


Figura 2. Qual é a frequência dos conflitos na organização.

Os números parecem equilibrados, mas são preocupantes, visto que uma quantidade considerável de colaboradores sempre presencia conflitos no ambiente de trabalho. Como sabemos, o conflito também serve como um alerta de que algo está errado e o fato desse alerta estar sempre no vermelho merece um olhar profundo para a resolução desses fatores desagradáveis.

Para que exista na empresa um CO agradável, é necessário que haja uma boa convivência entre os

seus colaboradores, o grau de interação entre eles (Figura 3) foi questionado e 71% dos entrevistados concordam que tem um bom relacionamento com os demais colaboradores e 29% afirmam que mantém um ótimo relacionamento com os demais. Os números são muito bons, pois o fato dos colaboradores manterem uma boa interação contribui para o alcance das metas coletivas da empresa, já que com um bom relacionamento o trabalho em equipe flui com mais facilidade.

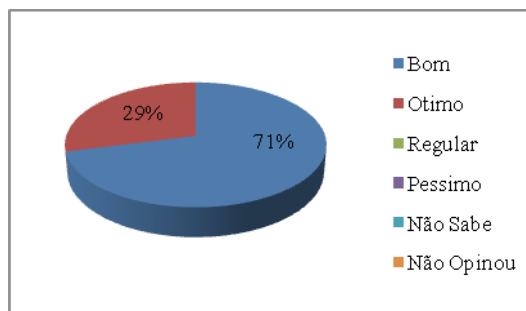


Figura 3. Como é o seu relacionamento com os demais colaboradores da empresa.

Lacombe (2005) afirma que ambiente é tudo que envolve o sistema organizacional, ou seja, ambientes macroeconômicos e microeconômicos, sendo que o primeiro refere-se aos aspectos tecnológicos, científicos, demográficos, políticos, econômicos, sociais e culturais e o segundo são sistemas próximos à empresa, abrangendo os fornecedores, os clientes, concorrentes, os órgãos governamentais e reguladores.

Conquistar um clima favorável é o que todas as empresas desejam, pois boas condições de trabalho motivam e aumentam o comprometimento de seus colaboradores a ponto de melhorar a qualidade total da empresa, evitando-se, assim, conflitos e, principalmente,

superando as expectativas desejadas (Matias, 2013).

Quanto ao ambiente de trabalho (Figura 4), verifica-se que 93% afirmam que é agradável e 7% responderam que consideram o seu ambiente de trabalho desagradável. Apesar de a empresa como um todo, o ambiente da empresa em questão ser considerado satisfatório, pode ser melhorado, pois 7% dos colaboradores, ao afirmarem que consideram o seu ambiente de trabalho desagradável, estão insatisfeitos com o ambiente, fator que acarreta influência negativa no comportamento das pessoas e em seus resultados.

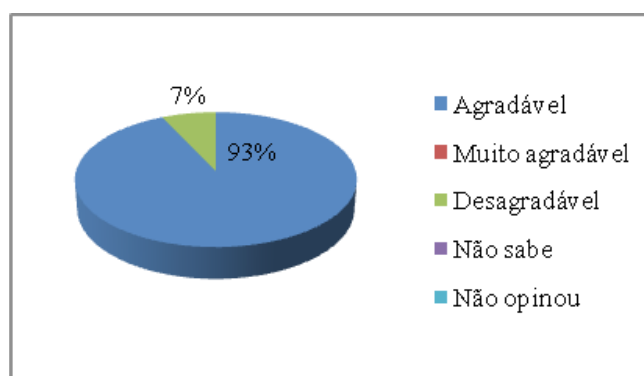


Figura 4. Como você avalia o seu ambiente de trabalho.

Com relação à interação do gestor da empresa com os colaboradores (Figura 5), entre os entrevistados 73% afirmam estar satisfeitos, 7% alegam estar muito

satisfeitos, 7% dentre os entrevistados afirmam não saber como é esta interação e 14% não se pronunciaram sobre o assunto.

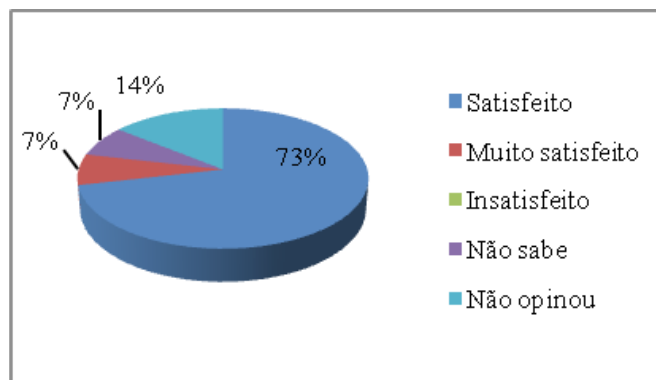


Figura 5. Como você se sente em relação à interação do gestor com os colaboradores.

Sendo assim, percebe-se que quase todos os funcionários estão satisfeitos com a interação do gestor, mas isso não significa que o gestor deve-se acomodar, pois os colaboradores que não declararam estar satisfeitos com a sua interação somam 21% fator que contribui para a existência de atritos no ambiente de trabalho (Figura 5).

Os colaboradores foram questionados sobre a influência do relacionamento entre eles na produtividade da empresa e todos concordaram que a interação entre os componentes humanos da organização reflete nos resultados alcançados por ela, fator muito importante, pois leva os colaboradores a refletirem e buscarem por si mesmos um relacionamento agradável para que as metas da empresa sejam atingidas com excelência.

Para que a empresa consiga alcançar

suas metas e objetivos, é necessário que exista trabalho em equipe e o mesmo deve ser proposto pela organização. Todos os colaboradores entrevistados afirmam que a empresa propõe este tipo de trabalho.

Em relação à frequência em que a empresa proporciona o trabalho em equipe (Figura 6), 66% dos funcionários entrevistados afirmam que é sempre e 34% responderam que é raramente a empresa propõe trabalho em equipe. A situação da empresa quanto a este assunto não está equilibrada, pois a quantidade de pessoas que consideram que raramente a organização estipula que os funcionários trabalhem em equipe é proporcionalmente grande, é viável que a empresa comece a demonstrar mais clareza sobre realizar tarefas em conjunto.

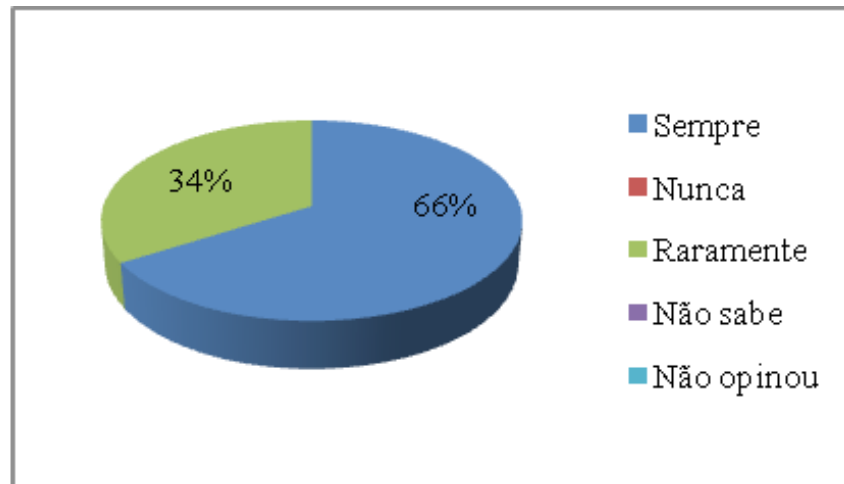


Figura 6. Qual é a frequência em que a empresa proporciona o trabalho em equipe.

Segundo Bezerra (2011), a motivação é um dos fatores que influenciam o CO. Atualmente, com a globalização e as constantes mudanças, as empresas precisam buscar uma forma para elevar a motivação e autoestima de seus colaboradores.

Quando se fala em motivação dentro da organização, muitas pessoas pensam em aumento salarial, sendo que a motivação não está relacionada somente à remuneração, mas, muitas vezes, um simples elogio, ou seja, o reconhecimento de um trabalho bem feito, faz a pessoa sentir-se motivado.

Em relação à empresa estudada, os fatores motivacionais são diversos (Figura 7), pois 50% dos entrevistados afirmam que o que os motivam a trabalhar na empresa é a possível oportunidade de crescimento dentro da mesma, 29% relatam que é a questão financeira quando responderam que sua motivação é a remuneração, 14% não se pronunciaram a respeito e 7% tem como fator motivacional o relacionamento com a equipe de trabalho. Os números são favoráveis porque mostram que os fatores motivacionais estão bem definidos.

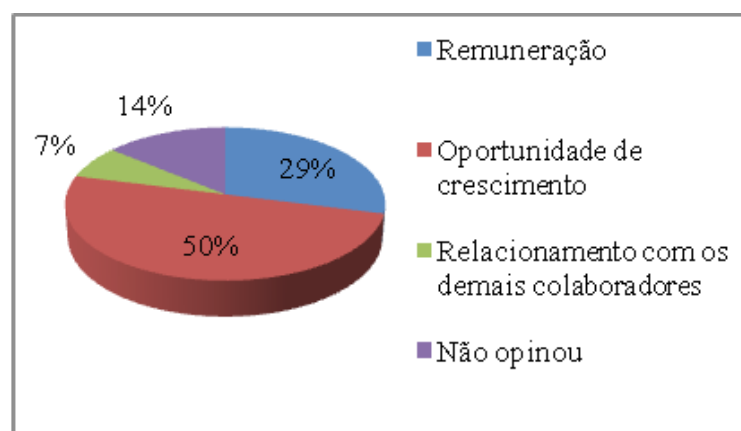


Figura 7. O que te motiva a trabalhar nesta empresa.

Em locais com mudanças contínuas não se deve buscar somente a satisfação do cliente externo, mas conjuntamente o cliente interno, ou seja, os funcionários, pois sua motivação implicará no atendimento do cliente externo, contribuindo para atingir os objetivos empresariais (Bezerra, 2011).

Os entrevistados foram interrogados a respeito de seus colegas de trabalho fora da empresa, 72% dos colaboradores deixam claro que consideram seus colegas de trabalho amigos fora da empresa, 14% preferiram não opinar a respeito, 7% afirmam não saber e 7% negam que tenham relacionamento de amizade com os colegas de trabalho fora da empresa.

Quando o CO é insatisfatório, podem-se perceber certos conflitos tanto entre colaboradores, como entre chefia e subordinado, gerando, assim, prejuízos para a empresa. Um dos aspectos que se pode perceber em um CO insatisfatório é o alto índice de rotatividade dos funcionários (Bezerra, 2011).

Segundo Chiavenato (2003), o CO é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes, produzindo elevação do moral interno. É desfavorável quando proporciona frustração daquelas necessidades.

Os funcionários foram questionados a respeito da preocupação da empresa com o CO, 72% dos colaboradores concordam que a empresa em questão se preocupa com o CO entre os funcionários, 14% afirmam não saber e 14% não se mantiveram indiferentes ao assunto.

As informações contidas neste trabalho, permite que a organização esteja atenta aos pontos ligados ao CO. O gestor deve buscar estratégias para sempre ter um CO elevado.

Conclusões

Na empresa, os funcionários do sexo masculino representam a maioria em relação ao sexo feminino.

Como conflitos são inevitáveis, com a empresa não poderia ser diferente a maior parte

dos funcionários já presenciaram algum tipo de conflito, mas em contrapartida a frequência desses conflitos é considerada rara pela maioria dos colaboradores.

O ambiente de trabalho é tido pela maioria dos colaboradores como agradável.

Todos afirmaram que a empresa propõe trabalho em equipe e grande parte disse que esta integração é sempre proposta pela empresa.

O clima organizacional da empresa é tido como bom, pois 71% dos funcionários afirmam ter como amigos os seus colegas de trabalho.

Referências

BEZERRA, A.S. **Clima organizacional: fatores que influenciam na empresa xyz**. Monografia (Bacharelado em Administração) - Universidade Federal do Piauí, 2011.

BISPO, C.A.F. **Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v16n2/06.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

CAMPELLO, M.L.C.; OLIVEIRA, J.S.G. **Clima organizacional no desempenho das empresas, Bauru**. 2008. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br>. Acesso em: 11 nov. 2014.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOONTZ, H.; WEIHRICH, H.; CANNICE, M. **Administração uma perspectiva global e empresarial**. 13 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

LACOMBE, F.J.M. **Recursos Humanos: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2005.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

LUZ, R. **Gestão do Clima Organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

MATIAS, A.B. **Análise da influência dos estilos de liderança no clima organizacional de uma empresa do ramo de defensivos agrícolas**.

Monografia (Bacharelado em Administração) -
Faculdade Cearense, 2013.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatório de pesquisa
em administração**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WAGNER, J.A.; HOLLENBECK J.R.
**Comportamento Organizacional: Criando
vantagem competitiva**. 3 ed. São Paulo: Saraiva,
2012.

Submetido em: 09-04-2015

Aceito em: 27-10-2015

PRODUÇÃO TEXTUAL: O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE

Denise Sodré Dorjó¹

Resumo

O trabalho é fruto da observação das práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, em aulas que apresentam aos alunos atividades de produção de texto meramente mecânicas. Percebe-se que as aulas estão longe de serem exercícios que levem o aluno a escrever, a revisar o próprio texto, a refletir e explorar os elementos linguísticos e não linguísticos que acompanham um texto, atividade fundamental, visto que não há receitas para produzir bons textos. O certo é que para oportunizar ao aluno a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua em diferentes contextos sociais e sobre as possibilidades de escolhas linguísticas adequadas da escrita, conforme as intenções de produção, faz-se preciso ao professor o domínio da língua padrão; da estrutura gramatical da língua; ainda, é elementar que conheça os recursos linguísticos e suas funções na construção do sentido nos textos.

Palavras chave: formação docente, prática pedagógica, produção escrita.

Abstract

The work is inspired by the observation of teaching practices of teachers of Portuguese language classes in activities that present students of text production merely mechanical. It is noticed that the classes are far from exercises that allow students to write, to revise the text itself, reflect and explore the elements of linguistic and nonlinguistic accompanying text, basic activity, since there is no revenue to produce good texts. The truth is that creating opportunity for the students to reflect on the possibilities of language use in different social contexts and the possibilities of writing appropriate language choices, as the intentions of production, it is necessary to the teacher mastery of the language standard; the grammatical structure of language, yet it is elementary that knows the language resources and their roles in the construction of meaning in texts.

Keywords: teacher training, educational practice, written production

1. Graduada em Letras - Português/Inglês pela Faculdade de Filosof. Ciências Letras de BH (1997). Especialista, na área da Educação, em Processo Ensino-aprendizagem. União das Faculdades Clarentianas de S.P (1999). Mestrado em Linguística Portuguesa. Universidad Autónoma de Asunción (2009). Atualmente faz parte do corpo docente do Curso de Letras e da Equipe Pedagógica da Instituição. Atua principalmente nas áreas de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Educação do Campo, Estágio Supervisionado.

Introdução

Esse artigo nasceu na sala de aula ao observar as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa em atividades de ensino da produção de textos, em turmas do 3º ano do Ensino Médio. Pode-se notar que dos muitos objetivos apresentados nos planos de ensino, ao final do período letivo, poucos são alcançados. Corroboram com essa ideia as pesquisas quando apontam que as escolas não conseguem cumprir seu papel em relação a proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias para que utilizem a língua com flexibilidade, de acordo com as diversas exigências da vida e da sociedade.

Ora, vale lembrar que a escola é um espaço de convívio com o padrão culto da língua, pois todos que chegam até ela já usam a Língua Portuguesa, ou melhor, uma variedade dessa língua, falam e escrevem utilizando dessa variedade linguística.

Ainda, é mister apontar que os professores de português têm o papel de proporcionar ao aluno atividades que auxiliem produzir textos coerentes e coesos, ou seja, textos que realmente transmitam algo para o leitor. Lembros-lhes que os escritos nos vestibulares, em cartas, ou nas provas do ENEM, em grande maioria, não conseguem informar para o que vieram.

Discussão sobre a produção textual

Sabe-se que, para se escrever um bom texto, é necessário conhecer as regras da escrita, como as normas ortográficas, de pontuação, de concordância, de uso de tempos verbais, saber escolher as palavras para dar sentido ao dito e, ainda, construir um discurso que possibilite a interação entre produtor do texto e leitor.

No ensino de produção textual, o professor precisa dialogar com os alunos, interagir, proporcionar informações novas e, também, apresentar e comentar os diversos gêneros textuais, pois isso favorece a apropriação de

conhecimentos para produção de textos. Assim as aulas serão um espaço de desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias para o desenvolvimento da competência da escrita.

Os alunos precisam de atos concretos, eles devem ser levados a praticar a escrita e a reescrita. Reescrevendo os próprios textos pode reformular ideias, substituir algumas palavras, adequando ao gênero textual e à situação comunicativa.

Percebe-se que um grande número de alunos que chega ao Ensino Médio não é capaz de produzir um bom texto, faz um ajuntamento de ideias desorganizadas, que são colocadas no papel de forma aleatória. Na verdade estão longe de serem considerados textos, já que não há ligação entre as palavras, orações, parágrafos, que possam culminar em um todo com sentido entre as ideias. Como exemplo, apresentamos o fragmento de texto do aluno A.

O racismo ou discriminação com os pobres e o que mais temos no nosso país por isso acaba provocando na sociedade uma série de problemas como o consumismo desenfreado da classe pobre. Os jovens que não tem condição se sente tão discriminado hoje por não ter um tênes de marca um celular do ano. Que acaba se tornando uns grandes consumidores e acaba também se carregando de dividas e têm que trabalhar pra pagar.

Percebe-se que o conhecimento linguístico do aluno está aquém do seu grau de estudo, há desconhecimento sobre a acentuação de palavras, de como a falta de um acento pode interferir na relação de significado do vocábulo, isso é evidente quando quer dizer “país” e escreve “pais”. Ainda, a falta de pontuação traz dificuldade de entendimento. Bem como, o uso do ponto final indevidamente interrompendo a ideia apresentada em “Os jovens que não tem condição se sente tão discriminado hoje por não ter um tênes de marca um celular do ano. Que acaba se tornando...”. Há total despreocupação com a concordância verbal.

É possível detectar que o aluno têm pouca

leitura sobre o assunto, falta informação para fundamentar e progredir suas ideias que são superficiais sobre as consequências do racismo. Também apresenta ideia desconexa de que não é normal trabalhar, pois o seu texto afirma que os jovens que sofrem racismo precisam trabalhar para pagar as contas. Ora, o racismo não tem essa interferência na ação de trabalhar, todos nós precisamos de trabalhar se quisermos ter alguma coisa.

Outro exemplo de ausência de clareza e de conhecimentos linguísticos é o fragmento texto aluno B:

A sociedade ainda não conseguiu superar a barreira do racismo no Brasil, existe muitas pessoas que acham superiores a outras.

Muitas vezes colocam nomes como "macaco" e muitas outras pessoas de características mais acima, por serem mais vistosos pela sociedade, já se acham o tal, dizem palavras aos mais humildes que o deixam constrangidos, cabisbaixo, envergonhados.

As vezes usam essa forma de expressão até por serem menos estudados por falar mau.

O texto tem como tema o racismo, mas o aluno não consegue apresentar uma ideia que tenha progressão, que defina o que é o racismo. As ideias apresentadas são vagas, incompletas. Não consegue estruturar um discurso que o leitor possa entender qual sua concepção de racismo e suas consequências para quem o sofre.

Bem, o aluno tenta produzir um texto, mas a incoerência e a confusão das ideias não permite interação entre o produtor o texto e o leitor. Não é possível saber o que são "características mais acima". Quem usa "essa forma de expressão"? Quem é "menos estudados por falar mau"?

Para que o discurso produzido pelo aluno seja bem sucedido, é preciso que se estabeleça de um todo significativo e não de partes isoladas justapostas. No interior de um texto, é necessária a existência de elementos que estabeleçam uma ligação entre as partes, isto é, elos relevantes que propiciem coesão ao discurso.

É visível a dificuldade de muitos alunos de apresentarem suas ideias por escrito. Isso demonstra que a orientação dos professores não é eficiente. Corrobora com essa ideia Costa Val (2006, p.26) quando afirma que

(...) durante o período escolar, se alia a artificialidade das condições mais frequentes de produção de redação (escrever sem se preparar, sobre um tema imposto, para um leitor que será juiz, dentro de um tempo determinado sem a possibilidade de revisão e reelaboração do próprio texto)

Nesse cenário, percebe-se que para o sucesso da prática de ensino de produção textual, o professor deve ser um produtor de textos, precisa ter conhecimentos linguísticos, ser leitor, estar atualizado, dialogar com os alunos, interagir, proporcionar informações novas e, também, apresentar e comentar os diversos gêneros textuais. Cabe, ainda, oportunizar ao aluno o exercício de escrever, de revisar a própria produção e refazê-la melhor.

Assim, as aulas serão um espaço de desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias para o desenvolvimento da competência da escrita. Neto (1993, p. 23) expõe que "[...] praticar a língua portuguesa, exercitar as linguagens, ler e produzir textos, refletir sobre essas práticas, sobre a organização dos textos lidos e produzidos seria, de maneira ampla, o conteúdo de ensino de língua".

A observação de atividades de ensino de produção textual em sala de aula permite levantar vários questionamentos, como: Não seria o papel da escola tornar possível que o aluno produza textos orais e escritos, participando de forma ativa, dialogando continuamente com textos e leitores? O que a escola ensina em relação à produção de textos? Por que os alunos passam 11 anos na educação básica, e grande número deles sai da escola sem dominar a modalidade escrita? A saída não seria atividades práticas de produção escrita acompanhadas de reflexões sociolinguísticas para compreender a escrita padrão, nas suas várias formas?

Busca-se encontrar essas respostas e

poder contribuir com estudos pertinentes a práticas pedagógicas significativas, eficientes e eficazes, em que o fazer linguístico do aluno há de ser constituído não por normas apreendidas aleatoriamente, mas por meio de escritas de vários gêneros textuais com funcionalidades reais.

Prática Pedagógica X Preparação Docente

Nos diversos processos de ensino e aprendizagem, há uma conjugação entre teoria e prática, existe a necessidade de o professor assumir posturas mais investigativas nos processos educacionais, ser um pesquisador da sua própria prática, ser um pesquisador da língua com que trabalha. Não há como conduzir a prática como mero exercício técnico, em que a tarefa se resume na aplicação de teorias feitas por pesquisadores externos à sua realidade e à realidade dos processos educacionais nos quais ele se encontra envolvido.

No entanto, o que se busca é justamente o contrário, ou seja, tem-se como meta enfatizar a relação intrínseca entre teoria e prática como momentos que se completam e não como pontos opostos e desvinculados. E, para que esta relação ocorra de fato, é necessário que o professor deixe de apenas receber teorias externas e passe ele mesmo a teorizar sobre a sua prática. Nessa perspectiva, o professor tem a possibilidade de conquistar sua autonomia teórica, valorizando as suas próprias teorias práticas, advindas das suas experiências, reflexões e análises críticas da realidade que vivencia a cada momento em sala de aula, quando está movimentando os processos de ensino e aprendizagem.

Ao contrário de um processo estático, aborda-se aqui a prática pedagógica, essa que exige conhecimentos teóricos específicos da Língua Portuguesa, mas não só esses conhecimentos, também a compreensão da complexidade do processo ensino e aprendizagem, bem como o entendimento da importância de planejar sua

prática, buscar reestruturar os modelos, visto que a prática é de cada um, e é por isso que deve ser olhada com atenção e atitude investigativa e reflexiva, pois dessa forma estará investindo em seu próprio desenvolvimento.

Ao professor, faz-se necessário ter um conceito revisto e ampliado sobre a sala de aula, sobre as estratégias de práticas de ensino e, ainda, sobre a necessidade de contextualizar os conteúdos para possibilitar a compreensão da linguagem como prática social, para possibilitar que o aluno encontre o caminho da aprendizagem.

O certo é que práticas de ensino de produção de texto não são aulas que têm como objetivo ensinar formas, receitas de como produzir bons textos. Ora, não se tem como automatizar um texto, ele é uma produção e toda produção implica a pessoa que o produz. Nas palavras de Chiappini (2004, p.20),

ao se propor a produção de textos como devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contada e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

Entende-se que ensinar é dialogar, é trocar diferentes saberes, é confrontar os conhecimentos, é descolar-se constantemente para processos de estudos no processo ensino-aprendizagem, assim, a prática de ensino deve propor o estudo, a reflexão sobre as inúmeras possibilidades da Língua Portuguesa, reflexão e exploração dos elementos linguísticos e não linguísticos que acompanham um texto e que esses elementos não aparecem em uma estrutura e sequência pré-determinadas, Ao contrário, a linguagem não existe em si, existe efetivamente em um contexto de relações sociais, é um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais e escritas.

Nessa expectativa, seria impossível, ao professor, oportunizar ao aluno a reflexão sobre

as possibilidades de uso da língua em diferentes contextos sociais e que há possibilidades de escolhas linguísticas adequadas da escrita, conforme as intenções de produção, apresentando apenas atividades de escrever como um exercício motor, mecânico, sem envolver a capacidade de pensar, organizar ideias, apresentar opiniões e externar conhecimentos.

Constitui-se importante para o aluno ver que seu professor produz, escreve, compreende e conhece a língua, para que sinta segurança, tenha vontade de questionar, discutir sobre as formas linguísticas de estruturar um texto, apresentando apenas atividades de escrever como um exercício motor, mecânico, sem envolver a capacidade de pensar, organizar ideias, apresentar opiniões e externar conhecimentos, faz-se necessário que o estudante sinta-se instigado a produzir, a desafiar.

Nas palavras de Telles & Osório (1999, p.31),

não é raro encontrar recém-formados em cursos de Letras dizendo que a universidade não lhes ensinou a dar aulas, assim como professores de línguas afirmando que necessitam de “mais teoria” para poderem desempenhar com mais qualidade suas funções docentes.

Na realidade, é necessário que professor domine a língua padrão; saiba a estrutura gramatical da língua; conheça os recursos linguísticos e suas funções na construção do sentido nos textos, segundo Travaglia (2002,p.11),

[...] para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas.

O que efetivamente se quer destacar é que na formação do professor de Língua Portuguesa,

além das disciplinas na área da Linguística, deve ser contemplada as disciplinas básicas de Língua Portuguesa.

Parece paradoxal um profissional, que em sala de aula deve apresentar a escrita nas suas várias formas, fazer reflexão e análise linguística dos textos apresentados, não acessar o sistema escrito de modo sistemático ou, por outro lado, fazer sem uma reflexão consciente.

O sentido ora dado ao estudo gramatical é importante para a organização de um texto. Dessa forma, o professor necessita saber utilizar os sinais de pontuação, fazer uso da ortografia correta das palavras, saber usar da crase, saber escolher as preposições e conjunções, já que há relações de sentido envolvidas nessas escolhas. E, também, saber operar as concordâncias verbal e nominal; saber proceder as regências verbal e nominal; e, ainda, construir um texto com coesão e coerência.

Apesar de não se poder negar que a falência da competência de produção de bons textos está diretamente ligada aos ensinamentos fundamental e médio, a universidade não tem procurado modificar esse cenário, para que os professores de Língua Portuguesa sejam capazes de escrever, com segurança gramatical e estrutural, textos.

A dificuldade de escrita é visível aos olhos, como no fragmento do texto exemplo, de um futuro professor, último ano do Curso de Letras.

M.A - Com o desenvolvimento da linguagem a busca da informação do saber humano do seu prazer, a força das mensagens humanas possibilitando o aperfeiçoamento da busca do conhecimento que se tornou imprescindível para as conquistas e estabelecimento do homem como ser social. Observando ao longo da história da civilização, percebe-se que quanto mais cedo se inicia a busca do conhecimento, mais cedo nasceram bons resultados.

Diante de tais constatações é triste verificar que atualmente apenas o uso da leitura desenvolvida no currículo escolar não é suficiente para a formação de leitores. É necessário então maior aproximação do educador

e educando com o livro e levá-lo a perceber que este é um insubstituível veículo de cultura e prazer, que ler é desvendar os mistérios de mundo, deparar-se com a fantasia, superar dificuldades, melhorar a própria vida e ainda, aprender a escrever, compreender

usar o processo sócio-político histórico-cultural.

Em regra, o que se apresenta no texto são ideias sem conexão, sem progressão alguma, palavras justapostas sem pontuação, sem elementos conectivos. Destaca-se o desconhecimento da importância da pontuação para estabelecer sentido. Conhecimentos básicos como tempos verbais ficaram perdidos na trajetória escolar, o que é presente e o que é passado? Ainda, no trecho “Diante de tais constatações é triste verificar que atualmente apenas o uso da leitura desenvolvida no currículo escolar”..., não há constatações que permitem afirmar que esse é um problema de hoje, e a escolha da palavra “triste” é inadequada, o argumento apresentado tornou-se sem valor, por escolha equivocada da palavra.

Pensa-se que ninguém consegue ensinar o que não sabe, assim um professor que não domina a língua escrita, que não tem facilidade para produzir textos, não consegue orientar, auxiliar os alunos a pensar sobre a língua, refletir sobre as várias possibilidades da escrita e do uso dos recursos linguísticos.

Se há algo a destacar na prática de um professor de Língua Portuguesa é a necessidade de apresentar atividades de produção de texto que levem o aluno a desenvolver os automatismos da língua e compreender os princípios determinantes da escolha de determinado recurso linguístico em detrimento a outro. Isso requer do docente conhecer muito sobre a língua para saber selecionar e ordenar os conteúdos, bem como, apontar os caminhos para o aluno fazer a reescrita de seu texto.

Em vista de tudo isso, podemos afirmar que um ensino de qualidade apresenta uma estreita

relação com uma prática dinâmica, motivadora; com a proximidade entre professor e alunos; com professores éticos, preparados intelectual e emocionalmente, capazes de intervir e de direcionar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Freire,(1997, p.25) afirma que

Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; a um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não transferir conhecimento.

As ideias de Freire apontam para um professor que deve saber orientar os estudos de modo a possibilitar a ampliação do universo de conhecimento desses alunos.

Sala de aula - espaço de produção de texto

O desenvolvimento da competência escrita requer o desenvolvimento de várias habilidades e, para isso, é necessário o exercício, o fazer, o refazer para fazer melhor. É aí que entra o professor, é no pensar atividades que despertem a vontade de escrever, que necessitem da palavra escrita para fluir a comunicação.

Há, em suma, a importância de compreender a escrita dotada por duas partes: conteúdo e forma. O conteúdo está relacionado ao eu do escritor, às ideias, aos sentimentos, às experiências internalizadas, portanto, se escrever é externar ideias, pensamentos, opiniões, não se consegue dar progressão ao um texto sobre algo que não se conhece. A forma é como se estrutura as ideias sobre o assunto discutido, o que nos cumpre apontar que o texto pode ser estruturado em versos ou em prosa. A estrutura em versos, também pode ser diferenciada, versos livres ou

não, versos longos, cursos etc. O mesmo acontece com o texto em prosa, ele pode ser estruturado em parágrafos curtos ou longos dependendo da complexidade e do conhecimento que o escritor tem sobre o assunto e, ainda, a função do texto e o público a quem se destina.

Ao professor, é mister compreender que o desenvolvimento da competência da escrita ocorre quando as atividades proporcionadas ao aluno desenvolvem habilidades como: dominar as regras básicas da língua padrão: como saber pontuar para não comprometer o sentido do texto, usar pronomes adequados para não causar ambiguidade; usar a regência para se estabelecer sentido; escrever corretamente as palavras para não cair na armadilha dos parônimos e homônimos; saber organizar e expressar as ideias de forma lógica e coerente; saber utilizar os elementos de coesão para estruturar bem o texto e contribuir com a coerência textual; saber selecionar o vocabulário adequado ao gênero textual produzido; utilizar o conhecimento de mundo e o conhecimento adquirido por meio de leituras.

Se voltar-se os olhos para as práticas de ensino de produção de texto, verifica-se que as atividades escritas quase sempre ocorrem sem atividade prévia, não representam a continuidade de um processo de construção de conhecimento. Ora, as atividades de produção quase sempre têm a finalidade de atender uma demanda externa, ou seja, o vestibular, um concurso, uma avaliação, assim o aluno concebe a produção escrita como articulação de informações. Como moldes de redações para determinado fim.

Outro fator comprometedor do ato de escrever é a avaliação da atividade, não há um acompanhamento do processo, não há continuidade ao que vem sendo apreendido. O professor não devolve o texto escrito com sinalizações sobre o que deve ser melhorado, com interrogações, pra que o aluno possa pensar a escrita, refletir e reescrevê-lo acompanhando as orientações do professor. Esse caminho no processo de produção de textos seria o ideal, mas é pouco visto nas salas de aulas. Os textos são devolvidos com sinalizações, ou melhor, marcas

dos erros, mas não há o tempo para as reflexões e refacções.

Lembro-lhes que há, ainda, outro aspecto negativo nas atividades de produção escrita, o tempo. Dispõe-se de pouco tempo para a atividade, talvez o final da aula, uma hora ou menos, o que produz a falsa concepção de que o processo de escrita resulta mecanicamente da leitura, de informações adquiridas por meio de um determinado texto, e que não é necessária uma revisão do que foi produzido. Ledo engano, o primeiro texto é um esboço, no momento de revisão é possível esculpi-lo melhor, substitui-se aqui uma palavra, usa-se uma vírgula ali, mexe-se em um parágrafo, completa-se a ideia, até tornar-se um bom texto.

Pois bem, se aula tem como objetivo desenvolver a competência da escrita, como deverá ser a prática pedagógica para proporcionar atividades que favoreçam ao aluno desenvolver habilidades para escolher a linguagem, o gênero de texto adequado a seus objetivos em uma determinada situação comunicativa e, caso necessário perceber que seu texto está confuso, sem sentido e que precisa ser melhorado.

Ações do professor e o planejamento de atividades de produção textual

É evidente que o trabalho de produção deve ser aliado à leitura, pois por meio da leitura o aluno adquire conhecimentos e os transforma, e o resultado ele externa por meio da escrita. Assim pode-se afirmar que leitura e escrita percorrem o mesmo caminho no processo ensino e aprendizagem, essas práticas exigem ações reflexivas, que quanto mais ricas melhor se produz e se interpreta textos.

Os alunos precisam de atos concretos, ou seja, praticar a reescrita, praticar a escrita. E reescrevendo seus próprios textos pode reformular ideias, substituir algumas palavras, adequando-as ao gênero textual e à situação comunicativa. Deve-se observar que o ato de escrever não é somente articular informações,

decorre de um exercício continuado de trabalhar e organizar as palavras com um objetivo específico, é um exercício de construir e desconstruir.

Nas ideias de Koch (2000, p.22)

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual

Trata-se, em suma, de proporcionar aos alunos atividades de produção textual em situações comunicativas reais, em que o aluno seja dono do seu assunto e da forma de seu discurso, em que a escrita tenha uma função, tenha um objetivo, para que o aluno tenha intenção, vontade de escrever, de expor suas ideias.

Ao aluno, deve ser possibilitado a análise linguística de seu próprio texto, confrontar, melhorar, acrescentar, excluir palavras e enunciados, sob a orientação do professor. Como vêem essa ação permite uma interação do sujeito-autor com sua obra, bem como, desenvolve o domínio da modalidade escrita, já que o aluno, ao encontrar o problema do texto internaliza regras e compreende as especificidades de cada gênero textual.

Nos momentos de planejamento de atividades de produção de texto, o professor precisa levar em consideração que essa atividade não termina quando o aluno produz o texto, essa

é a etapa inicial. Cagliari (1998, p.22) diz que

tão importante quanto aprender a escrever é aprender a corrigir o que se escreve. A correção feita pelo professor deve ser sempre acidental e ocasional. O importante é a correção que o próprio aluno faz dos seus trabalhos. Como diz o velho ditado chinês, não basta dar o peixe a quem tem fome: é preciso ensinar a pescar. Não basta dizer ao aluno que ele errou, que seu texto está todo desarticulado ou coisa semelhante, é preciso ensinar a ele como resolver essas dificuldades, como se autocorrigir; sem precisar do professor.

Corroborar-se com a concepção do autor, visto que os alunos precisam desenvolver tanto habilidades para escrever textos quanto para corrigi-los, pois a tarefa de produzir textos, requer escolhas, encaixar palavras, utilizar a pontuação, estabelecer sentido e, na maioria das vezes, essa construção não fica perfeita sem retificações. Não pense que revisar o próprio texto é fácil, não é. É exercício que se constitui aos poucos, vai sendo aprimorado com o tempo, com a prática, até chegar ao nível satisfatório.

Compreende-se a sala de aula como viva, pulsante e que a qualidade do ensino depende da formação e qualificação docente, do contínuo aperfeiçoamento do professor para que se mantenha em dia com o desenvolvimento das áreas do conhecimento, tanto quanto com as transformações materiais e institucionais da sociedade. Então, ensino significativo nas aulas de Língua Portuguesa é aquele que possibilita ao nosso aluno o desenvolvimento da competência comunicativa, a aquisição de novas habilidades de uso da língua, ou seja, possibilita ao aluno aquisição de novos recursos para utilizar a língua nas diversas situações que necessitar.

Vale lembrar que na atualidade a aprendizagem é o centro do processo educativo e não o ensino, isso atribui ao professor uma maior carga de responsabilidade e compromisso em relação ao processo ensino-aprendizagem

e, conseqüentemente, a progressão do aluno. Portanto plagiando a propaganda do Gelol, podemos afirmar que “não basta ensinar” é preciso despertar a vontade de aprender.

Notamos, pois, que a complexidade do mundo atual exige mais que o domínio de conteúdos: é preciso que o professor saiba operacionalizá-los, relacioná-los, mobilizá-los em situações concretas comunicativas para possibilitar ao aluno manejar a língua de forma mais produtiva. Então, verifica-se a necessidade de o professor pensar uma prática pedagógica que construa novas interações e, por meio desses processos interlocutivos, possibilitar ao educando internalizar novos recursos expressivos que poderá utilizar nos processos interativos do cotidiano.

O desafio do educador está em garantir a participação do educando na vida social, nesse mundo onde há forte apelo informativo, para isso deve oportunizar aos alunos a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas que se apresentam articulados por múltiplos códigos, e, também, sobre os processos e procedimentos comunicativos.

Para finalizar, destacamos quão importante é que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimentos científicos para auxiliar na transposição dos conteúdos para situações concretas do cotidiano. Visto que o processo de ensino/aprendizagem acontece por meio de propostas interativas de linguagem, em que o cerne é o desenvolvimento e domínio das várias formas de utilização da língua em diversas esferas sociais.

Considerações Finais

Pode-se, pois, concluir que as atividades de produções escritas devem partir de situações eficazes de interação social e cultural e da compreensão pelo aluno da configuração social que possa garantir a validade do ato de escrever.

Também, nas atividades pedagógicas, é necessário considerar a pluralidade e diversidade

de muitas vozes que formam os sujeitos atores dos processos comunicativos e da própria sociedade. Obviamente, é fundamental pensar na sala de aula como um espaço que propicie a compreensão da multiplicidade de lugares ocupados pela linguagem, por isso, nesse ambiente há a necessidade de transitar muitos dos vários gêneros textuais, pois reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de comunicação, suas intenções e os diferentes modos de organização do discurso facilitará o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para produzir bons textos.

Ressalta-se que para escrever é necessário adquirir informações que tornem o aluno capaz de reconhecer, interpretar, organizar textos para atender a diferentes intenções e finalidades. Considerando essa dinâmica, o caminho para o sucesso do processo de ensino do texto escrito é oportunizar ao aluno descobrir que escrever não é uma atividade inútil de preencher um número determinado de linhas exigidos pelo professor, sem uma função específica, sem um público para seu texto e, sim, que escrever um texto envolve conhecimento sobre o assunto, planejamento, revisão do que se escreveu para que o produto final possa alcançar os objetivos propostos e o público alvo.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 11 ed. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BATISTA, Antonio Augusto G. Aula de Português- Discurso e Saberes Escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C. & ORLANDI, E. P. & OTANI, P. **O Texto: leitura e**

- escrita. 2.ed.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.
- CHIAPPINI, Ligia. Aprender e Ensinar com Textos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FRANCO, Ângela. Metodologia de Ensino: Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.
- FREIRE, M. (Org.). Avaliação e planejamento, a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- KOCH, I.V. O Texto e a construção dos sentidos. 2.ed.** São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, I.V. A inter-Ação pela linguagem. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000.**
- NETO, A. G. A produção de textos na escola.** São Paulo: Loyola, 1993.
- Pécora, Alcir. Problemas de redação. 5.ed.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- TELLES, João A. e OSÓRIO, Ester M. R. O Professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática princípios e metáforas.** In: LINGUAGEM & ENSINO, Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, v. 2, n. 2, 1999.
- SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** 6 ed. Campinas: Papyrus editora, 2003.

Submetido em: 28-09-2015

Aceito em: 06-10-2015

O PROCESSO DE BOLONHA E O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES (QEQ) E OS QUADROS NACIONAIS DE QUALIFICAÇÃO (QNQ)

Inocencia Assumpção Nunes Cruz¹
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior²

Resumo

O artigo aponta a criação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), que está construído para ser um espaço aberto que oportunize estudantes, graduados e cidadãos especializados que têm seu emprego na área do ensino superior a se favorecerem de uma mobilidade e de um acesso igualitário a um ensino superior de qualidade, sem que haja entraves a esse acesso. Apresenta uma breve contextualização sobre os eventos que desencadearam esse processo que objetiva convergir os diversos sistemas de ensino europeu; a implementação e validação dos Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ); o funcionamento, aplicação e instrumento de cooperação geral do Quadro Europeu de qualificações; os Quadros Nacionais e os resultados de aprendizagem e o mercado de trabalho e aponta algumas críticas para a execução do Quadro Europeu de Qualificações.

Palavras-chave: Aprendizagem; Mobilidade; Validação; Cooperação; Qualificação.

Abstract

The article points out the creation of the European Qualifications Framework (EQF), which is built as an open space that gives opportunities to students, graduates and skilled citizens who have their job in the field of higher education to favor a mobility and an equal access to a quality higher education, with no barriers to that access. It presents a brief background about the events that initiated the process that aims to converge the various European education systems; the implementation and validation of The National Qualification Frameworks; operation, application and general cooperation instrument of the European Qualifications Framework; National Frameworks and learning outcomes and the labor market and some critical points for the implementation of the European Qualifications Framework.

Keywords: Learning; Mobility; Validation; Cooperation; Qualification.

1. Graduação em Letras-Português/Inglês pela FURG, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFTO (Palmas) e mestranda em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins.

2. Pós-Doutorando em Comunicação e Sociedade (FAC-UnB). Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (FACOM-UFBA). Mestre em Educação (PPGE-UnB). Graduado em Comunicação Social/Jornalismo (CEULP-ULBRA) e Pedagogia (FE-UnB) e Professor dos Cursos de Comunicação Social/Jornalismo e Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL-UFT). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). Email: gilsonportouft@gmail.com.

Introdução

Na Europa, o ensino está sendo organizado de forma a facilitar a mobilidade e a equalização de todos os estudantes, os graduados e o pessoal que trabalha na área de ensino superior. As principais exigências para que essa mobilização possa ocorrer é o reconhecimento mútuo de graus e de outras qualificações de ensino superior, a transparência com graus legíveis e comparáveis, organizados numa estrutura de três ciclos e a cooperação europeia na garantia da qualidade (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). Para que possa acontecer a comparação das qualificações na educação e na formação entre os diferentes sistemas entre os países da Europa, há a necessidade de um quadro comum de referências, o qual vai ajudar a alavancar o desenvolvimento europeu de emprego.

Neste artigo, se apresenta uma breve contextualização sobre os eventos que desencadearam esse processo que objetiva convergir os diversos sistemas de ensino europeu; a implementação e validação dos Quadros Nacionais de Qualificação; o funcionamento, aplicação e instrumento de cooperação geral do Quadro Europeu de qualificações; os Quadros Nacionais e os resultados de aprendizagem e o mercado de trabalho e aponta algumas críticas para a execução do Quadro Europeu de Qualificações.

A Declaração de Bolonha: uma partida para a mobilidade

Em 19 de junho de 1999 foi assinada a Declaração de Bolonha. Aderiram ao processo 30 países, dos quais 15 Estados-Membros da União Europeia da época, como a Áustria, a Bélgica, a Alemanha, a Dinamarca, a Grécia, a Espanha, a Finlândia, a França, a Irlanda, a Itália, Luxemburgo, os Países Baixos, Portugal, a Suécia e o Reino Unido, bem como os 10 países que iriam aderir à União Europeia em 1º de maio de 2004, Chipre, a República Checa, a Estônia, a Hungria, a Lituânia, a Letônia, Malta, a Polônia, a

Eslovênia e a Eslováquia. A Bulgária e a Romênia fazem parte dos Estados-Membros desde janeiro de 2007. São signatários há menos tempo, a Croácia, desde 1º de julho de 2013 e a Islândia, a Noruega e a Confederação Suíça.

Na atualidade, cumpriram as condições e os trâmites de adesão do Processo de Bolonha, mais de 47 países. Os países que fazem parte da Convenção Cultural Europeia, assinada em 19 de dezembro de 1954 sob a égide do Conselho da Europa, podem tornar-se membros do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) desde que declarem a sua intenção de aplicar os princípios do Processo de Bolonha no respectivo sistema de ensino superior, com os seus pedidos de adesão compostos por informações sobre a forma como esses princípios e intenções serão desempenhados (PORTO JR, 2012).

O Processo de Bolonha constitui uma política educacional supranacional, comum aos estados membros da União Europeia, objetivando à construção de um espaço europeu de educação superior, ou seja, “[...] a produção de uma política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.7). Com ele, ocorre a compatibilização dos sistemas universitário nacionais, com o intuito de nivelar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e legitimar programas de formação contínua distinguíveis por todos os Estados Membros da União Europeia (PORTO JR, 2012).

Na Declaração de Bolonha os princípios fundamentais de autonomia e de diversidade partem do pressuposto do respeito às soberanias nacionais. Com isso, ela não é uma reforma imposta aos governos nacionais e suas instituições de ensino superior como também não se constituem na padronização da educação superior europeia (CRE, 2000). Como destaca o comunicado do CRE (2000, p. 1):

[...] A Declaração reflecte uma procura para uma resposta europeia comum a problemas europeus comuns. O processo nasce do reconhecimento que apesar das suas diferenças valiosas,

os Sistemas de ensino superior europeus enfrentam problemas internos e externos comuns relacionados com o crescimento e diversificação do ensino superior, com a empregabilidade dos seus graduados, a falta de recursos humanos em áreas chave, com a expansão da oferta privada e transaccional, etc. A Declaração reconhece o valor de reformas coordenadas, sistemas compatíveis e acções conjuntas. A Declaração de Bolonha não é só uma declaração política, mas um compromisso conjunto a um programa de acção.

Os governos dos países signatários comprometeram-se a organizar os sistemas de ensino superior de seus países em concordância com os princípios da Declaração de Bolonha, a qual diferencia a relevância da educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades e visa à tomada de acções conjuntas que dizem respeito ao ensino superior dos países da União Europeia, com o propósito de elevar a competitividade internacional do Sistema Europeu do Ensino Superior.

O objetivo principal do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) é assegurar um grau de atração mundial do sistema europeu de ensino superior, semelhante ao praticado por diversos países em todo o mundo. Para tanto, foram criadas metas, objetivando a empregabilidade e a competitividade internacional do Sistema Europeu do Ensino Superior entre os cidadãos europeus, o estabelecimento de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS), comum aos países europeus, no intuito de promover e facilitar a mobilidade dos estudantes. Os créditos podem ser adquiridos em contextos de ensino não-formais e não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, na medida em

que forem reconhecidos pelos estabelecimentos de ensino superior¹.

Destaque-se que a Europa tem problemas com relação à divergência de modelos institucionais, às configurações, às regras organizacionais de educação europeia, tudo isso advindo de um longo processo de construção da história e da cultura proveniente dos diferentes países que a compõem. Este fato, por si só, com muita frequência, traz um enriquecimento heterogêneo, proveniente de um produto histórico cultural, como também o resultado da capacidade de auto-governança e do exercício da autonomia das universidades.

A União Europeia, mesmo não comprometida formalmente com uma política educativa comum (apesar de Bolonha ser 'lida' por muitos como massificante), vem se revelando um verdadeiro espaço internacionalizante de políticas educacionais de caráter transnacional, com ênfase para as transformações que a educação superior vem passando. É como destaca Ferreira (2009, p.147):

A construção do espaço europeu de educação superior vem expressando projetos antagônicos, ou seja, por um lado, existe a publicação de diversos documentos de organismos europeus, como a UNESCO, que enfatizam a importância da internacionalização solidária da educação superior e, de outro, documentos como o da OMC, que defendem a transnacionalização comercial desse nível de ensino.

Pode-se falar de um "fenômeno de deslocação do processo de formação das políticas para a educação em direção ao nível supranacional" (ANTUNES, 2006a, p. 65; DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169-195), como também, a produção de uma "política pública de um meta-

1 A educação superior do Brasil, seguindo os parâmetros de Bolonha, tem vivenciado experiências inovadoras no ensino superior, com transformações como o projeto da "Universidade Nova" (BA) e o "Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais" (REUNI). Transformações estas já experimentadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com prosseguimento nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), embora com características distintas.

Estado para um meta-campo universitário” (AZEVEDO, 2006, p. 173), ou seja, de uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior”.

De acordo com Porto Junior (2012 p. 63),

[...] O Processo de Bolonha nasceu com a Declaração de Sorbonne (1998), com os encontros de ministros da educação da União Europeia e do Espaço Econômico Europeu em Bolonha, em 1999, e começou sua estruturação e sua consolidação com os encontros em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012). Esses encontros representam a estruturação político-social, visando à consolidação das ações em âmbito da União Europeia, e cada um deles representa um elemento importante na constituição de um status comum europeu.

Ainda, de acordo com Porto Junior (2012), com a Declaração de Bolonha, a mobilidade acadêmica foi à meta perseguida inicialmente com o Processo de Bolonha, que tinha como objetivo permitir a movimentação de estudantes, professores, pesquisadores e técnicos dos centros formadores.

Por ocasião da Declaração de Berlim, em 2003, propôs-se um aperfeiçoamento na mobilidade, juntamente com a ideia de portabilidade de empréstimos e concessões. O Comunicado de Berlim dava conta da decisão de colocar em funcionamento pleno o Sistema Europeu de Créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), obedecendo a regras de contabilização precisas, e também passar a fornecer aos estudantes o Suplemento ao Diploma (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). Trata-se de um documento complementar ao diploma que é conferido no final de um programa de estudos e em que consta a descrição do sistema de ensino superior do país de origem do diploma,

caracterizando a instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada e o seu objetivo, providenciando, igualmente, informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos. Esse documento tem natureza meramente informativa e não substitui o diploma, como também não constitui prova de titularidade da habilitação a que se refere.

Reforçando o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e o Espaço Europeu da Investigação (EEI) no Processo de Bolonha, os ministros encorajaram a importância da investigação, da formação em investigação e da promoção da interdisciplinaridade para persistir e aprimorar a qualidade do ensino superior, como também a sua competitividade. Solicitaram uma mobilidade maior em nível de doutoramento e pós-doutoramento, e incentivaram as instituições interessadas a aumentarem a sua cooperação nos domínios dos estudos de doutoramento e da formação dos jovens investigadores.

Por meio da Declaração de Bergen (2005) deu relevância aos vistos e às alterações de trabalho, como parte da complementação do processo de mobilidade. Reforçou-se nesse encontro os elementos relativos ao sistema de graus, o reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo e a “garantia da qualidade” da educação superior europeia, tendo os ministros acordado adotar as propostas de Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA, 2005), relativas aos “standards” (padrões) e às “orientações”. Posteriormente um sistema de avaliações advindas das agências nacionais e internacionais, as quais viriam a fazer parte de um registro europeu de agências de garantia da qualidade, foi criado. Como metas, ficou acordado entre os países: o estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações, a emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo o nível de doutoramento e a criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior, incluindo a existência de disposições para validação dos acervos (PORTO JR, 2012).

Por meio da Declaração de Londres (2007) se afirmou-se a necessidade de “responder eficazmente aos desafios da globalização” e de construir um espaço europeu de educação superior, baseado em “autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos que facilitarão a mobilidade, aumentarão a empregabilidade e fortalecerão a atratividade e competitividade da Europa”. Nesse encontro debateram-se sobre as dificuldades em muitos países, em relação à concessão de vistos, autorizações de trabalho e reconhecimento de competências e habilidades para o exercício do trabalho (PORTO JR., 2012, 2014, 2015). Por isso, os esforços centraram-se em aspectos como: a promoção da mobilidade dos estudantes e pessoal docente, assim como o desenvolvimento de medidas para avaliar esta mobilidade, a avaliação da eficácia das estratégias nacionais sobre a dimensão social da educação, o desenvolvimento de indicadores e os dados para avaliar a evolução a respeito da mobilidade.

Porém, em Louvaine (2009), ocorreu a definição para a década de 2010, como: propiciar oportunidades iguais para uma educação de qualidade, acrescentar a participação na aprendizagem ao longo da vida, favorecer a empregabilidade, propiciar resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino, articular a educação, a investigação e a inovação, abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais, promover oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade, aprimorar a recolha de dados, desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais e assegurar o financiamento, como também lançar a proposta de se ter 20% de todos os alunos em processo de mobilidade entre os países, como referência e meta até o ano de 2020.

Por ocasião do décimo aniversário de Bolonha, em 2010, na Declaração de Budapeste-Viena foi lançado oficialmente, o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), da mesma forma que foi preconizado na Declaração de Bolonha de 1999. Deram-se início as parcerias com as autoridades públicas, instituições de ensino

superior, estudantes e docentes, juntamente com empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e instituições europeias. O Processo de Bolonha e o subsequente Espaço Europeu do Ensino Superior chamaram a atenção do interesse das outras partes do mundo, como também colocou o ensino superior europeu no mapa mundial.

Durante a Conferência de Bucareste, de abril de 2012, os ministros apontaram para três prioridades que deveriam ter maior relevância, como a mobilidade, a empregabilidade e a qualidade. Os ministros se responsabilizaram em tornar o reconhecimento automático de graus acadêmicos comparáveis num objetivo de longo prazo do Espaço Europeu do Ensino Superior. Salientaram, também, a importância que o ensino superior pode ser uma saída diante da crise econômica e colaborar com o crescimento e o emprego. O Comunicado de Bucareste, com base no Comunicado de Leuven de 2009, estabeleceu uma série de prioridades para a década 2010-2020, como: educação, investigação e inovação, aprendizagem ao longo da vida, centrada no estudante e na missão de ensino superior com acesso e conclusão equitativos, empregabilidade, mobilidade, abertura internacional, recolha de dados, ferramentas de transparência multidimensionais e financiamento.

O Quadro Europeu de Qualificações: implementação, funcionamento e impactos

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) teve o seu começo há dez anos, em 2004, quando se estabeleceu um instrumento de promoção de ações de aprendizagem ao longo da vida. Esse propicia um aperfeiçoamento na transparência das competências e das qualificações.

Trata-se de um quadro comum ao ensino superior e à formação profissional e autoriza aos cidadãos europeus comunicar melhor as informações pertinentes relacionadas às suas aprendizagens, competências e as suas

qualificações. Os Estados-Membros são convidados a estabelecer correspondências entre os sistemas nacionais de qualificações e o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

A transparência das qualificações fará com que os cidadãos europeus possam perceber o valor relativo das mesmas e os empregadores, poderão, dessa forma, apreciar melhor o perfil, o conteúdo e a pertinência das qualificações no mercado do emprego. Da mesma forma, autorizará aos estabelecimentos de ensino e de formação, comparar o perfil e o conteúdo dos seus programas e garantir a qualidade concernente (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) permite o diálogo e comparabilidade entre sistemas e quadros de referência nacionais e setoriais de qualificação (por qualificações entendem-se os resultados da aprendizagem, avaliados e certificados por um organismo competente a nível nacional). A partir do QEQ, os quadros de qualificação tornaram-se parte integrante de quase todos os sistemas de educação e formação da Europa. Fora do continente europeu, vários países e regiões, como a Ásia e África, estão investindo no processo de desenvolvimento e implementação de quadros de qualificações.

Os países enfrentam dificuldades muito grandes quando da implementação dos **Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ)**. Muitas vezes, para que possa ocorrer uma implementação plena, com legitimidade a nível nacional, há a necessidade de um enquadramento jurídico, o qual pode assumir formas diferentes, levando alguns países a optarem por alterar a sua legislação ou introduzir uma nova. A maior parte dos países desenvolve normas relativas às qualificações, com base no QNQ e níveis baseados nos resultados da aprendizagem, com o intuito de deixar clara a coerência entre as qualificações e as instituições. A condição mais importante para que a base operacional seja atingida é a implementação de uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem.

A implementação dos QNQS deve ter uma perspectiva a longo prazo, além de ser parte integrante das políticas de educação,

formação e emprego. Um quadro atinge a sua fase operacional, quando todos os critérios estão implementados. Os países debruçaram-se sobre grandes grupos temáticos com foco na atribuição de qualificações aos níveis, a implementação plena de medidas para a garantia de qualidade e a integração dos QNQS, resultados de aprendizagem e o mercado de trabalho qualificações externas, as qualificações com origem no setor privado e as qualificações resultantes de processos de validação.

Até outubro de 2014, 28 países tinham tornado claro o seu fundamento legal, sendo a Croácia, a antiga República Iugoslava da Macedônia, a Romênia e a Suíça, os países onde mais recentemente se concluiu o processo. Alguns países, como a Finlândia, a introdução de um QNQ, além de um processo técnico, dependem do apoio político.

Os QNQS devem ser visíveis e previsíveis, de forma a auxiliar os "aprendizes" no planejamento de sua educação e de sua formação, tendo os seus níveis como ponto de referência, ou seja, as bases de dados de qualificações devem refletir os níveis do quadro, as normas e os programas devem ter os mesmos níveis de referência (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). Com isso, os conselheiros devem utilizar o quadro como parâmetro de avaliação e, para concluir, os resultados de educação e formação devem poder ser identificados pelos níveis do QNQ e do QEQ. Alguns países como a Inglaterra, por exemplo, têm dificuldades com a multiplicidade de quadros de qualificação, reduzindo, portanto a transparência em relação aos mesmos.

A operacionalidade dos QNQS somente se efetiva quando os utilizadores finais, os alunos, os pais, os professores e os técnicos dos serviços de orientação e aconselhamento, tomam conhecimento da sua existência e conseguem realizar a inclusão dos níveis dos QNQS e dos QEQ em certificados e diplomas. Dentre os países que progrediram nesse sentido, estão a Estônia, a República Checa, a Dinamarca, a Irlanda, a França, a Alemanha, a Lituânia, Malta e Portugal. Países como a Inglaterra e a Irlanda do Norte que têm liberdade para se basearem

ou não nos níveis correspondentes ao QEQ, encontram maior dificuldade na emissão desses certificados e diplomas.

Em relação à validação do QNQ, a fase operacional somente é plenamente atingida, quando a abordagem está baseada no resultado da aprendizagem não-formal e informal e, para que isso ocorra, faz-se necessário que as mesmas normas baseadas nos resultados de aprendizagem sejam utilizadas para avaliar todas as formas de aprendizagem. A validação nos respectivos sistemas nacionais é realizada de forma plena em países como a França, por exemplo, porém, outros países não realizam essa integração de forma clara. Os dados do inventário europeu de 2014, de acordo com o Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Nacional (CEDEFOP), revelam que 16 países estão debatendo sobre o estabelecimento da ligação entre os QNQs e os processos de validação e que outros vinte países relatam já ter estabelecido esta relação. Os QNQs e os resultados de aprendizagem e sua relação com o mercado de trabalho, pelo menos no que diz respeito às qualificações específicas, já está no foco das discussões. As validações desses QNQs deveriam se dar até 2012 e todos os novos certificados emitidos por estabelecimentos de ensino pós-secundário da União Europeia deveriam fazer sistematicamente referência a um dos oito níveis do Quadro Europeu de Qualificações. Porém essa realidade ainda não é plena.

Destaque-se que o sistema QEQ abrange o conjunto da aprendizagem, designadamente efetuada fora do circuito do ensino formal e dos estabelecimentos de formação, baseado no conhecimento, no nível de compreensão e nas aptidões do formando, independentemente do sistema em que a qualificação tenha sido atribuída. É uma iniciativa europeia proveniente dos quadros nacionais de qualificações, embora esses quadros nacionais não tenham um modelo único, com a pretensão de completar a ação dos Estados-Membros, facilitar a cooperação entre eles, porém sem substituir os sistemas nacionais de qualificações. A cooperação comum

aos Estados-Membros não ocorre sem que haja confiança mútua e empenho provenientes das partes interessadas, as quais têm o poder de intervir nos níveis nacional, regional e setorial.

A transparência global é aumentada e as ligações entre a educação e a formação inicial fornecida pelo setor público e a formação continua oferecida por outras entidades e empresa é reforçada com a abertura dos quadros, os quais objetivam a inclusão das qualificações externas atribuídas pelo setor formal e privado. Entretanto, a manutenção de todo esse processo exige garantia e qualidade. Alguns países como a Áustria, a Dinamarca, os países Baixos, a Noruega e a Suécia estão em processo de adoção de critérios de qualidade que abrangem as próprias qualificações externas e os organismos responsáveis pela sua atribuição.

Os resultados de aprendizagem com base nos níveis dos QNQs deixam evidente o que se espera de um 'titular' de uma qualificação e, portanto, contribuem para a transparência, mas, mesmo assim, há a necessidade de resultados de aprendizagem alcançados para se estabelecer a confiança nas qualificações. Resultados do inquérito do Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), revelam que os resultados de aprendizagem diferem no que concerne a níveis iguais de educação e de formação, o que exige dos países uma solução para essa discrepância durante o desenvolvimento dos QNQs e da cooperação ao QEQ.

O atraso na apresentação dos relatórios que documentam o relacionamento entre os QNQs e o QEQ são um dos problemas enfrentados, mesmo assim, todos os países tentam atingir os objetivos expressos na recomendação relativa ao QEQ e os requisitos estabelecidos nos critérios subjacentes ao processo de correlação. Os dados advindos do referenciamento, juntamente com os métodos de trabalho desenvolvidos pelo grupo consultivo do QEQ, contribuem diretamente para uma maior transparência das qualificações, tanto a nível nacional, quanto a nível europeu e, entre setembro de 2009 e novembro de 2014, 26 países apresentaram os seus relatórios de

referenciamento.

O êxito global do QEQ está intimamente ligado à superação de alguns desafios como: os relatórios dos quadros nacionais não informam sobre a forma como foram tomadas as decisões de atribuição de níveis de qualificação e a forma de definição dos tipos de qualificação, as qualificações incluídas e excluída num QNQ não são claras, os relatórios de referenciamento não descrevem o relacionamento entre os diferentes aspectos da referenciamento. A credibilidade do QEQ baseia-se na existência de informações atualizadas a respeito das alterações ao quadro e às qualificações por este abrangidas, portanto os relatórios de referenciamento devem ter uma atualização constante.

O Quadro Europeu de Qualificações avalia o que um indivíduo com as devidas capacitações sabe e é capaz de realizar. Válida, como já indicado, a aprendizagem não-formal e informal, focaliza os resultados da aprendizagem, os quais facilitam a correspondência entre as necessidades do mercado de trabalho e a oferta de educação e formação. Porém, mesmo assim, os organismos responsáveis pelos quadros e sistemas setoriais apresentam dificuldades quando ocorre das qualificações individuais provenientes de países e sistemas de ensino e formação diferentes.

Alguns critérios relacionados às informações pessoais são longos, com informações em excesso e/ou desnecessárias, como por exemplo, endereço completo e número de telefone fixo, carteira de motorista, nível de conhecimento de línguas, endereço do empregador anterior. Os formulários não ressaltam as empresas onde o candidato teve experiência profissional, nem aos níveis de conhecimentos importantes para a função que o candidato quer exercer, também não quantificam os sucessos do candidato. Fornecem informações sobre o gênero, data de nascimento e a fotografia do candidato, dentre outras, informações que podem permitir que os avaliadores não dessem a devida importância para as competências e experiências dos candidatos (ALERTA, 2014).

Na opinião do sociólogo Joel Hasse Ferreira,
Para assegurar mais eficiência

e para extrair mais benefícios da mobilidade profissional e acadêmica no espaço da UE, é necessário trabalhar ainda mais eficazmente na implementação do Quadro Europeu de Qualificações e na sua articulação com o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (EUROPAR, 2007, p.1).

Atualmente, os quadros de qualificações realizam um papel discreto no que se refere à transparência e a promoção de reconhecimento comum. Muitas vezes, os relatórios nacionais não fornecem informação sobre a forma como foram tomadas as decisões de atribuições de níveis às qualificações ou sobre a forma como se foram definidos os tipos de qualificação. Outras vezes, não há clareza quanto às qualificações incluídas e excluídas num Quadro Nacional de Qualificação, por haver decisões judiciais ou políticas pendentes, ou porque a informação está apresentada num formato inadequado. Em outras situações, os relatórios de referência não possibilitam a descrição de como os diferentes aspectos se relacionam entre si, comprometendo, desta forma, a transparência.

Considerações finais

O progresso individual, a competitividade, o emprego e a política de cooperação da comunidade dependem do desenvolvimento e do reconhecimento dos conhecimentos, das aptidões e das competências dos cidadãos. Dessa forma, deverão facilitar a mobilidade transnacional dos trabalhadores e alunos e concorrer para satisfazer as necessidades da oferta e da procura no mercado europeu de trabalho, além de fomentar e aperfeiçoar o acesso e a participação na aprendizagem ao longo da vida para todos, englobando os cidadãos desfavorecidos e a qualificação a nível nacional e comunitário.

O desenvolvimento alcançado no que diz respeito à implementação de quadros de qualificações a nível nacional e regional

comprova que os quadros de qualificações podem cooperar com a melhoria da cooperação internacional na área das qualificações. Desde 2013, diversas instituições, entre elas a UNESCO, investiga a possibilidade técnica e conceitual de níveis de referência para as qualificações a nível global, como possibilidade de um conjunto de níveis comuns de referência que possam auxiliar na cooperação e no entendimento geral.

O Quadro Europeu de Qualificações, com o seu suporte e utilizadores individuais, instituições de educação e formação auxiliará os setores e os indivíduos a aproveitar desta crescente internacionalização das qualificações, com envolvimento nos sistemas de educação, formação, o mercado de trabalho, a indústria, o comércio e os cidadãos. Os indivíduos terão mais facilidade para trabalharem fora do seu país de origem e dar continuidade à aprendizagem ao longo da vida.

Referências

- ALERTA Emprego. **O que está mal no Curriculum Europeu**. Disponível em: <<http://blog.alertaemprego.pt/o-que-esta-mal-curriculum-europeu/>, 2014> Acessado em: 12.09.2015.
- ANTUNES, 2006a, p. 65; DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169-195. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, Sorocaba Mar. 2008.
- CEDEFOP. **Quadros de qualificações**: influência crescente, mas obstáculos persistentes. Portugal: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop). Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/files/9091_pt.pdf. Acessado: 12.09.2015
- CRE. A Declaração de Bolonha: Uma explicação. União Europeia: Associação Europeia de Universidades (CRE)/ Confederação Europeia das Conferências de Reitores, 2000, p. 1-4. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_declaracao_bolonha.pdf. Acessado em: 16.09.2015.
- EUROPAR. Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (debate). Estrasburgo: Parlamento Europeu, 2007. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+CRE+20071023+ITEM-019+DOC+XML+V0//PT>. Acessado em: 16.09.2015.
- FERREIRA, H. **Defende quadro jurídico europeu em matéria de qualificações para aprendizagem ao longo da vida**. Disponível em: <http://blogdodeputado.blogspot.com.br/2007/10/hasse-ferreira-defende-quadro-juridico.html?m=1>, 2007. Acesso em: 12.09.2015.
- FERREIRA, Suely. A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009. (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Suely%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 12.09.2015.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova, Avaliação, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>. Acessado em: 12.09.2015.
- PÔRTO JUNIOR, F. G. R. Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) - UFBA/Faculdade de Comunicação, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12911/1/Francisco%20Gilson%20Rebou%c3%a7as%20Porto%20J%c3%banior.pdf>, 2012. Acessado em: 12.09.2015.
- PÔRTO JUNIOR, F. G. R. Novas geografias curriculares na União Europeia: o processo de Bolonha e a formação em Comunicação Social/Jornalismo. *Revista Interin*. Curitiba, v. 17, n.1, p. 11 - 95, jan. /jun. 2014. Disponível em: <http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/view/334>. Acessado em: 13.09.2015.
- PÔRTO JUNIOR, F. G. R. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação

Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. Revista Eletrônica Mutações, janeiro-julho, 2015, UFAM, p.1-24.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/799>. Acessado em: 12.09.2015.

Submetido em: 14-10-2015

Aceito em: 20-11-2015

A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Hudson Figueira Borges¹

Liliane Scarpin da Silva Storniollo²

Resumo

Este trabalho foi realizado devido a necessidade de conhecer o processo de implantação da escola de tempo integral no Brasil, a pesquisa foi baseada, principalmente em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que deram grande contribuição para o processo de implantação da escola de tempo integral no país. Anísio Teixeira com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia e Darcy Ribeiro através dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: educação, Integral, Brasil, Anísio, Darcy.

Abstract

This work was carried out due to the need to know the process of implementing the full-time school in Brazil, the research was based mainly on Teixeira and Darcy Ribeiro, who gave great contribution to the implementation process of the full-time school in the country. Teixeira with the construction of Carneiro Ribeiro Educational Center, Bahia and Darcy Ribeiro through the Integrated Centers for Public Education (CIEP) in the state of Rio de Janeiro.

Keywords: Education, Integral, Brazil, Anísio, Darcy.

1. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Tocantinense de Ensino Superior e Pesquisa - ITOP.

2. Possui graduação em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (USC) (1994), graduação em Pedagogia: Habilitação em administração escolar pela Faculdade São Luís (1996), Especialização em Linguística e Literatura pela Universidade de São Paulo (UNESP) e Mestrado em comunicação pela UNIMAR- Universidade de Marília (2006). Atuou como professora efetiva em escolas estaduais do governo de São Paulo por dezessete (17) anos dentre os quais também foi vice-diretora. Atuou também na FACEP (Faculdade Centro Paulista) no curso de Letras e na coordenação do mesmo curso e na UNIESP (Universidade Renascentista de São Paulo) no curso de Pedagogia. Atualmente é professora do curso de Letras na UNITINS (Fundação Universidade do Tocantins) e da UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Introdução

A educação é um tema que sempre está em foco. Nos últimos anos a modalidade de educação integral tem sido destaque e é muito discutida sobre o fato de ser realmente efetiva no que diz respeito ao aprendizado dos alunos atendidos por ela.

Neste artigo serão discutidos alguns pontos da história da escola de tempo integral no Brasil. O que é educação integral, como surgiu, através de quem e como eram as primeiras escolas integrais no país.

Baseando-se nessas discussões que este trabalho será desenvolvido, dando ênfase para os projetos realizados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, considerados dois dos principais nomes da educação brasileira, mostrando a importância de se investir em educação para o desenvolvimento da sociedade de modo geral.

Educação integral no Brasil

Antigamente, quando as mulheres não tinham direito de trabalhar, seus filhos iam à escola em um período e no outro ficavam em casa aos seus cuidados. No mundo contemporâneo, os homens não são os únicos a manter suas famílias, a mulher também tem um papel importante na renda familiar. Com isso, a criança, que antes tinha os cuidados da mãe, muitas vezes, passa a ficar sozinha em casa e fica a mercê de diversos fatores de risco, como a violência, drogas, entre outros fatores, que podem acabar colocando sua vida em perigo. Portanto, foi necessário a criação de um tipo de educação que pudesse amenizar os problemas que surgiram com a modernidade. Para tanto, começou-se a organização de uma educação integral.

Concepção de educação integral

Para Gonçalves, (2006, p. 3):

O conceito mais tradicional

encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Nesse sentido, a educação integral deve pensar o seu alunado como seres em construção não apenas de conhecimentos cognitivos. Mas em pessoas com necessidades de desenvolvimento como um todo. Inclusive de socialização. O aluno está em meio à sociedade e é necessário que entenda que faz parte dela. Aprendendo a interagir com o meio e os sujeitos que nele se encontram.

A escola é um lugar de aprendizado, mas podemos aprender em todos os ambientes que passamos durante a vida, e, isso acontece desde o nascimento, como diz Gonçalves (2006, p. 3), “a aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais”.

Sendo assim, é dever da escola valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos. Não basta apenas ser um lugar onde se aplica conteúdos. Mas é necessário considerar que a bagagem trazida dos demais segmentos da vida é importante para a construção de novos saberes e partir do ponto de conhecimento de cada um para compreender suas necessidades.

Ainda segundo Gonçalves (2006, p.3), “propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem”. Claro que o professor não deve se prender apenas ao que os alunos querem, mas o conteúdo precisa fazer sentido na vida de quem vai à escola para aprender. O professor pode fazer diálogo dos conteúdos programáticos com a realidade da comunidade assistida, partindo

do que já se conhece para dar início à inserção de novos assuntos, visando uma maior apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

A escola de tempo integral, como o próprio nome já propõe, tem a carga horária estendida, em comparação com as escolas de período parcial. Esse tempo a mais que os alunos têm na escola não deve ser um período vago. Deve ser um tempo de proveito para dar ao aluno possibilidades de crescimento de modo geral, pois, perceber e entender o mundo à sua volta é essencial para a busca por espaço na sociedade.

Num mundo que fica a cada dia mais competitivo, o conhecimento é o ponto principal para a valorização do ser humano e isso acontece quando existe educação de qualidade, o que deve ser o foco desse modelo de educação que vem sendo tão discutido no Brasil, pelas experiências do passado, com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e pelo modo como as construções de escolas de tempo integral voltaram a ser destaque nos planos de muitos governos, estaduais e municipais, no Brasil. Mas é importante que o ensino seja de qualidade e as escolas não sejam mais uma maneira de ganhar votos. A educação deve ser prioridade para o crescimento de sua população e para que no país existam menos distorções e pessoas mais preparadas para enfrentar os obstáculos da vida.

A história da escola de tempo integral

Nos dias atuais, a Escola de Tempo Integral pode ser a melhor alternativa para que os filhos não sejam colocados em situações de perigo, solitários em casa, nas ruas. Mas a escola não deve ser considerada apenas um depósito de crianças e nem tampouco as escolas parciais devem ser descartadas.

De acordo com documento do MEC acerca da educação integral (2009, p. 15):

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no

pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências bastante diversas e, por vezes, até contraditórias.

Nessa perspectiva, é possível perceber o quanto esteve em destaque o assunto. Tanto que diversos grupos defendiam a ideia e procuravam maneiras de implantar o ensino integral em suas instituições. Mas o modo como essa educação seria trabalhada é que causava confusão. Com tantos adeptos à escola integral, cada um tinha uma linha de pensamento e, conseqüentemente, o ensino não teria um modelo padrão e, assim, as escolas integrais tomariam rumos diferentes no modelo de educação, o que poderia ser frustrante em relação aos resultados que seriam bem divergentes, dessa forma não seria possível entender se a escola integral teria capacidade de disponibilizar o ensino de qualidade.

Anísio Teixeira (2009) tinha um pensamento inovador e desafiador para sua época que era manter as crianças na escola em período maior que as demais e transformar esse tempo em aprendizado e educação. Mas como as escolas já existentes não tinham capacidade para comportar grande quantidade de crianças e realizar todas as atividades propostas pela nova escola, foi necessário a destinação de dois espaços. Em um havia o ensino das disciplinas padrões, como língua portuguesa e matemática. No outro espaço, a chamada Escola-Parque, onde aconteciam as atividades extras do currículo integral. A ideia dessas escolas era de fazer com que os alunos tivessem maior desenvolvimento intelectual e pessoal, pois estaria conciliando os componentes básicos da educação com as diversas formas de relacionamentos entre as pessoas.

Outra ideia de Anísio Teixeira (2009), era a de construir espaços escolares que fossem capazes de suprir as demandas de alunos e

que fosse possível realizar todas as atividades propostas no currículo, como música, dança e educação física e também saúde e alimento à criança e assim dar suporte total em um único espaço, facilitando acesso de todos a todas as atividades.

Essa concepção, Anísio Teixeira colocou em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950, segundo documento do MEC acerca da educação integral (2009).

Lá as atividades escolares puderam ser desenvolvidas nas Escolas-Classe e Escolas-Parque, já que eram integradas uma a outra, sem que houvesse a necessidade de mais de um campo para a realização das atividades de classe e extra classe, tendo assim que haver uma locomoção maior por parte dos alunos.

A junção dos espaços no Centro Educacional Carneiro Ribeiro fez com que fosse possível desenvolver todas as atividades extras do currículo integral sem que afetassem o currículo da escola-Classe, já que a realização delas acontecia em períodos diferentes. No turno, período em que os alunos estão em sala, eram realizadas as aulas de língua portuguesa, matemática, história e as demais disciplinas da época. Já no contraturno, período oposto ao citado anteriormente, aconteciam as atividades sociais, de artes e educação física.

A experiência de Anísio Teixeira no Centro Educacional foi tão inovadora e produtiva que uma década depois a fundação da cidade de Brasília construiu várias unidades de centros educacionais que seguiam a mesma perspectiva do educador. Nesse período, Anísio Teixeira já era o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que assumiu o cargo após um acidente aéreo que resultou na morte do então presidente, Murilo Braga de Carvalho, em 1952.

Ainda na década de 1960, o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, convocou Anísio Teixeira, acompanhado por Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outras pessoas de importância para a educação brasileira, para coordenar uma

comissão que o Presidente chamara de “Plano Humano” da cidade de Brasília. O Plano Humano nada mais era do que uma tentativa de fazer com que o formato integral se tornasse padrão nacional, demonstrando assim, total interesse e aceitação pelo modelo educacional.

O Estado do Rio de Janeiro, a partir do momento em que Darcy Ribeiro se colocou à frente da vice-governadoria, passou a seguir a proposta iniciada por Anísio Teixeira, em meio à desconfiança, começaram as construções, arquitetadas por Oscar Niemeyer, de grandes Centros Integrados de Educação Pública, que atenderia a população em período integral.

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de educação integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades. (BRASIL, 2009. P. 16)

A partir do exposto percebe-se que Anísio Teixeira não foi o único adepto à escola integral. Darcy Ribeiro, como vice-governador do Rio de Janeiro, fez a tentativa de implantar um modelo de educação integral. Mas dessa vez de maneira mais intensa, visto que o modo como era denominada já dizia tudo o que se buscava na “Escola Integral em horário integral”. Apesar do número elevado de escolas, 500, e de se tratar do considerado melhor arquiteto brasileiro, Oscar Niemeyer, à frente das construções, o investimento foi considerado de baixo custo e com montagem rápida.

Com esses investimentos, a educação

brasileira, principalmente o ensino integral, aparentemente passou a tomar novos rumos e parecia trilhar um caminho de maior visão por parte governamental, mostrando que a partir daí o ensino no Brasil seria levado mais a sério, não fazendo das escolas simplesmente passa tempo para o alunado.

Os CIEPs, como eram chamadas as escolas de Tempo Integral na época, que significa Centros Integrados de Educação Pública, não tinham visão apenas para o ensino de crianças ou para serem utilizados durante os dias letivos da semana comum escolar, mas segundo o presidente da Fundação Darcy Ribeiro, Paulo Ribeiro (2013), "Muitos Cieps funcionavam à noite, oferecendo cursos para os pais. Nos finais de semana, eles viravam centros culturais, onde se realizam festas e até casamentos e celebrações religiosas."

Essa constatação mostra que o investimento educacional contribuiu não apenas para a educação de crianças e adolescentes, mas também serviu para dar formação para as comunidades atendidas pelos centros integrados, fazendo com que o aperfeiçoamento profissional desse oportunidades de crescimento aos pais e a consequência disso, teoricamente, foi dar maiores oportunidades de emprego e valorização do trabalho realizado por aqueles que frequentavam os Centros Integrados.

Outro fator importante foi o trabalho cultural que acontecia nos finais de semana. Essencial para as pessoas que não tinham condições e/ou hábitos de frequentar espaços destinados ao desenvolvimento cultural humano. Essa foi mais uma das ações em que mostrava que os CIEPs tinham grande potencial de desenvolvimento das pessoas por eles atendidas, além de deixar bem claro que os espaços seriam realmente utilizados para fins educacionais.

As unidades começaram a ser construídas e, durante um ano, professores foram treinados para exercer seu trabalho em uma escola com oito horas de atendimento diário, que incluíam desde o desenvolvimento de um currículo básico até atividades de animação cultural, estudo

dirigido e educação física. Não foi esquecido um centro de saúde e uma biblioteca em cada uma dessas escolas (MEMÓRIA, 1994).

Nota-se que os trabalhos começaram bem antes das escolas ficarem prontas para recepcionar os alunos. Darcy Ribeiro percebeu a necessidade de dar formação diferenciada aos professores que iriam trabalhar nos Centros Integrados, visto que as escolas de período parcial tinham rotinas bem diferentes do que se encontraria numa escola de período integral, a começar pelo tempo do aluno dentro dela, e por isso houve uma preocupação com a adaptação dos professores para que seus trabalhos não ficassem prejudicados pela falta de experiências com o modelo de educação adotado.

A partir daí também se passa a entender melhor como e o que funcionaria dentro dos novos espaços escolares, que teriam, além do currículo escolar, um olhar voltado ao desenvolvimento humano sem que o aluno precisasse sair da escola para ter acesso à atendimentos de saúde e também pudesse fazer os deveres, que normalmente são passados para casa, na própria escola, nas aulas de estudo dirigido.

Mais uma vez, a Escola de Tempo Integral se mostrava bem à frente das demais. Com um currículo extenso, mais tempo na escola, acesso à atendimentos de saúde, tinha tudo para ser um modelo, além de inovador, que poderia ser seguido por outros Estados no Brasil com o intuito de se ter mais experiências para saber se os CIEPs teriam, realmente, um poder significativo de capacidade de transformar a realidade dos brasileiros.

Porém o fracasso do ensino em Tempo Integral ocorreu pela descontinuidade dos governos futuros, transformando as grandes escolas construídas em prédios abandonados. Um grave problema, já que os planos para a educação vinham sendo elaborados e trabalhados. Mas, infelizmente, as prioridades passaram a ser outras, colocando o ensino em segundo plano.

Apesar do fracasso ter acontecido com o Ensino Integral, nem tudo foi em vão. Uma boa prova disso é o texto do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

(1996), que sugere: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo na sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Nota-se que o Brasil volta a trilhar o caminho da educação em tempo integral, como tentaram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro quando tiveram oportunidades de fazer a diferença e investir na no ensino dos brasileiros.

A educação de qualidade é de essencial importância para a formação do ser humano, que precisa desenvolver suas capacidades de maneira geral. A educação em período integral, se trabalhada da maneira organizada, com profissionais qualificados e dedicados ao ensino de qualidade, pode ser responsável por transformar o país numa nação educada e sabedora dos seus direitos. A educação é o ponto de partida para um mundo com menos diferenças.

O crescimento educacional só acontece com investimento na educação. Que não visa apenas a valorização profissional. Mas, além disso, a qualificação do trabalho, aumento no número de escolas, que diminui a superlotação de classes e dá oportunidade ao professor de fazer um melhor trabalho em sala de aula, planejar melhor e, teoricamente, alcançará melhores resultados com seus alunos.

Considerações finais

Levando em consideração os aspectos mencionados neste trabalho, foi possível conhecer mais sobre a escola de tempo integral, apresentando seus precursores no Brasil e como aconteceu sua implantação, através de uma contextualização histórica que teve início na primeira metade do século XX com o educador Anísio Teixeira.

O trabalho também mostra a contribuição

de outro educador que foi importante para a educação em tempo integral, Darcy Ribeiro, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que é o mais parecido com as escolas de tempo integral, modelo padrão, dos dias atuais.

A partir daí a proposta de educação integral foi se desenvolvendo cada vez mais, de acordo com as necessidades de cada época, sempre na busca por levar aos alunos oportunidades de vivenciar experiências capazes de contribuir para a vida deles além dos muros da escola.

Referências

_____. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DARCY RIBEIRO e ANÍSIO TEIXEIRA: bons exemplos de luta pela educação. 2013. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/08/para-1008-darcy-ribeiro-e-anisio-teixeira-exemplos-de-luta-pela-educacao.html>> Acesso em: 30 mar. 2015.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, n. 2. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf> acesso em 06 abr. 2015.

MEMÓRIA, Tatiana Chagas. CIEPs - Exemplo para o Brasil. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobres-cieps/-propostas/reforma/cieps-exemplo-para-o-brasil>> Acesso em: 30 mar. 2015.

Submetido em: 15-10-2015

Aceito em: 20-11-2015

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Raabe Corado Lopes¹
Darlene Teixeira Castro²

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de Palmas. A busca por conceitos bibliográficos em artigos e periódicos, e literaturas diversas foi relevante e, também, houve necessidade de realizar a pesquisa sob uma abordagem qualitativa, uma pesquisa em campo para compreender o papel do professor no incentivo e desenvolvimento para o uso das TIC e investigar se o educador utiliza as TIC como recurso didático em sua prática pedagógica. Os resultados alcançados foram pertinentes e podem ajudar a refletir a prática pedagógica de professores, influenciando para um aprendizado significativo com crianças e adolescentes nos dias atuais, bem como, entender que a tecnologia já se faz presente no ambiente escolar e que as instituições devem ter um olhar amplo para o uso das tecnologias, que a cada dia se faz mais presente na vida das pessoas. E esses recursos vieram para facilitar no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Tecnologia da informação e comunicação (TIC), professores, ensino-aprendizagem.

Abstrat

The objective of this research was to investigate the importance of digital technologies in the teaching-learning process of students in the 5th year of primary education in a private school in Palmas. The search for bibliographic concepts in articles and journals, and several literatures was relevant and, also, it was necessary to search under a qualitative approach, a field research to understand the teacher's role in encouraging and development for the use of ICT and investigate whether the teacher uses ICT as a teaching resource in their teaching. The results were relevant and can help reflect the pedagogical practice of teachers, influencing to a significant learning in children and adolescents today, and understand that technology is already present in the school environment and that the institutions should have a look for the wide use of technology, that every day is more present in people's lives. And these features came to facilitate the teaching-learning process.

Keywords: Information and Communication Technology (ICT), teachers, teaching and learning.

1. Instituto Tocantinense de Ensino Superior e Pesquisa - ITOP.

2. Doutora em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela UFBA (2012), Mestrado em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005), Especialização em Metodologias e Linguagens em EaD (2007) pela Universidade do Tocantins (UNITINS), Especialização em Gestão e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2004), Graduação em Jornalismo (2008) e Letras (2001) pelo Centro Universitário Luterano de Palmas. Atualmente é professora titular da Universidade do Tocantins.

Introdução

A finalidade principal é apresentar as formas de trabalho com as novas tecnologias, influenciando para um aprendizado significativo com crianças e adolescentes nos dias atuais, bem como, investigar como a tecnologia se faz presente no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento do estudo, foi elaborada uma pesquisa de campo, realizada em uma escola particular de Palmas, em que a tecnologia está cada vez mais inserida no meio escolar. Foram analisados os trabalhos que a escola oferece por meio da tecnologia, tanto para os alunos, quanto para os professores. Através da pesquisa também foi possível conhecer os *softwares* educativos mais utilizados na escola e como são utilizados para propiciar uma aprendizagem significativa para o aluno.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos: caracterizar a evolução tecnológica; compreender o papel do professor no incentivo e desenvolvimento para o uso das TIC; investigar se o professor utiliza as TIC como recurso didático em sua prática pedagógica. A bibliografia se fundamentará nos teóricos Moran (2013), Almeida (sd), Souza (2010), Bettega (2004) e outros autores que enfocam a tecnologia como um assunto amplo e que tem conexão com a educação.

Tal estudo se fez necessário, pois, sabemos que a tecnologia vem sendo utilizada em algumas escolas, como estímulos na aprendizagem e desenvolvimento da criança, com isso, foi possível entender melhor como funciona essa "invasão" tecnológica no meio escolar e quais suas finalidades no processo educacional.

Preende-se por meio desta pesquisa verificar os conhecimentos adquiridos com a utilização dos instrumentos tecnológicos oferecidos na educação escolar. Por meio de argumentos e fatos pretende-se mostrar como as tecnologias digitais influenciam no processo ensino-aprendizagem.

Tecnologias Digitais e a Educação

Vivemos num mundo rodeado por novas descobertas tecnológicas que vem afetando diretamente a população de maneira geral. As rotinas são outras, as brincadeiras são diferentes, o diálogo mudou e todas essas mudanças são refletidas na sala de aula.

Não é de hoje que a educação vem sofrendo transformações e uma delas que tem se destacado é o avanço tecnológico. Muitas mudanças podem ser citadas para exemplificar as consequências das tecnologias digitais presentes no ambiente escolar, em exemplos têm o quadro branco que em algumas escolas já estão em uso pelos professores substituindo o quadro de giz, tablets e data show que também estão ganhando espaço na grande maioria das escolas particulares.

Os meios de comunicação, que antes eram pouco eficientes e lentos, foram perdendo espaço para as novas tecnologias. O avanço digital pode ser considerado como uma das principais mudanças.

Tanta comodidade foi aproveitada e as tecnologias digitais estão em todos os ambientes que se pode imaginar. A escola não tem ficado para trás nesse avanço. Muita coisa pode e deve ser aproveitada para contribuir com a aprendizagem.

O diálogo entre alunos e professores também está no ambiente virtual. Para dinamizar as atividades, muitas são trabalhadas de maneira que todos interajam, por meio de debates em que cada um pode expressar sua opinião e dar o ponto de vista a partir daquilo que o colega comentou, tornando o aprendizado mais rico e estimulando o senso crítico dos alunos.

E para quem pensa que as tecnologias no meio escolar servem apenas para dinamizar os estudos, se engana, pois, cursos inteiros são feitos à distância, através do método EAD (Educação à Distância).

De acordo com Mugnol (2009, p. 338):

A distância física entre professores e alunos, a comunicação com o uso da mídia, são

inovações trazidas pela EAD que se constituem num desafio para as instituições de ensino. Exigem investimentos em tecnologia avançada para a mediação e ao mesmo tempo mudança na cultura dos professores e alunos que tem como parâmetro o modelo pedagógico presencial, caracterizado pela presença física de professores e alunos num mesmo tempo e espaço.

Os livros e cadernos, aos poucos, estão sendo substituídos por tablets. As aulas podem ser assistidas a distância. E a tarefa de casa pode ser feita num portal *on-line*.

Antes de isso tudo tornar-se tão evidente, o filósofo francês Pierre Lévy (1999) já defendia a teoria da inteligência coletiva e da cibercultura. Para ele, estamos vivendo o início de uma transformação cultural, em que a forma de construir o conhecimento é colaborativa.

No contexto atual, é indispensável o uso de alguma tarefa escolar sem a ajuda de um computador. As escolas que detêm de recursos tecnológicos como é o caso, principalmente das escolas particulares, a grande maioria de atividades, provas, frequência, planejamentos, trabalhos, planilhas de notas foram substituídos por arquivos digitais. As provas e materiais didáticos elaborados podem ser explorados de uma forma a dinamizar as aulas a entreter mais os alunos.

Segundo Souza (2015), “É importante que haja não apenas uma revolução tecnológica nas escolas. É necessária a revolução na capacitação docente, pois a tecnologia é algo ainda a ser desmistificado para a maioria dos professores”.

A instituição de ensino deve ter um papel importante na formação dos professores, visando dar maior competência ao seu quadro de profissionais para o trabalho em sala de aula do modo mais aperfeiçoado e qualificado. O que se torna essencial para alcançar os objetivos esperados. Compreende-se que a tecnologia estimula o desenvolvimento das habilidades da criança, diferente de quando são trabalhados textos impressos.

Uso de softwares em sala de aula

De acordo com Pacievitch (2011);

Um software, ou programa, consiste em informações que podem ser lidas pelo computador, assim como seu conteúdo audiovisual, dados e componentes em geral.

Um software pode ter varias funções: Jogos, cálculos, Criação de texto, edição de imagem, edição de vídeo, conversão de vídeo, reprodutor de multimídia, acesso á internet, etc. Resumindo, é tudo que pode ser executado no computador.

O uso de softwares em sala de aula conduz para um meio facilitador da aprendizagem. Ao utilizar softwares educativos dos mais diversos tipos, os alunos estarão desenvolvendo habilidades cognitivas, visuais, auditivas, intelectuais, fazendo com que ele construa um novo olhar para os conteúdos.

Para melhor aplicação desses softwares em sala, Lisboa (2013. p. 21) enfatiza que:

Para um trabalho bem sucedido, é preciso comprometimento pedagógico por parte da instituição educativa e de seus professores. Assim, um bom planejamento requer o uso sistematizado dessas tecnologias, além do conhecimento dos softwares que serão utilizados; portanto, é preciso que a equipe pedagógica explore e conheça os limites e potencialidades de cada um.

Concordando com Lisboa, é importante que a instituição e os professores conheçam bem o objetivo de cada software que será utilizado com os alunos, pois cada aplicativo dá um sentido diferente, desde as cores até aos instrumentos existentes dentro do aplicativo. Com o conhecimento adequado os professores serão os transmissores, explicando qual o motivo de estar adequando aquela ferramenta para contribuição do conteúdo que está sendo estudado.

Acredita-se que a função deste meio tecnológico vem para enriquecer o espaço escolar, auxiliando os professores para novos meios para

repassar o conteúdo e facilitar o aprendizado dos alunos, e assim o ensino-aprendizagem seja de forma dinâmica e interativa.

TIC e o professor

Alguns professores ao integrar-se ao mundo pedagógico, pensam no quanto será difícil ensinar cada ser que entrará em sua sala de aula. Acreditam que tem aquela receita que é preciso ser seguida para ter um bom desempenho como professor. A tecnologia pode ser considerada, por muitos, desafiadora para o trabalho docente, mas seu uso correto pode ajudar muito o professor a desenvolver melhores atividades e fazer buscar maior interesse dos alunos.

Adequar a tecnologia em seus conteúdos é também uma tarefa árdua. Pois é preciso conhecimento sobre as áreas, e de como irá utilizar com seus alunos. É da mesma maneira que adquirir um novo livro didático, e saber como desenvolver cada atividade ofertada.

O professor como mediador do processo de aprendizagem, tem o dever de transmitir o conteúdo de forma eficaz, utilizando as tecnologias como forma facilitadora da aprendizagem, desenvolvendo habilidades ou valorizando as que os alunos adquiriram no meio digital fora do escolar.

Para aprimorar os seus métodos de ensino, na maioria das escolas, semestralmente acontecem cursos de formação continuada para que o professor esteja sempre atualizado e preparado para atuar com o uso das tecnologias digitais no meio escolar. Essa formação pode ser tanto virtual, como presencial, pois os professores participam de debates, gincanas, dinâmicas, exposições de materiais didáticos, palestras, assim aperfeiçoando suas metodologias e conhecendo outras.

Os docentes podem trabalhar em conjunto, a comunicação é uma grande aliada para que a real missão da escola seja explicitada em sala de aula, como por exemplo, em suas atividades, trabalhos e avaliações. O professor, para aproveitar um

pouco mais sobre esses recursos, é necessário ter a curiosidade de pesquisa, e quando não se tem esse auxílio, é preciso pedir ajuda aos técnicos, que nem sempre estão a disposição para este tipo de atendimento.

Para Kalinke (1999) apud Ribeiro (2011, p. 5) nos mostra que,

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado.

Relacionando com o que foi dito, percebe-se o quanto os avanços estão sendo diários e as descobertas também se tornam periódicas. E as cobranças que os diretores e coordenadores fazem nos seus professores também estão sendo cada dia mais puxado, pois em meio a avanço que encontra a sociedade, eles querem os docentes afiados, por mais que o tempo seja corrido, eles querem o melhor para seu ambiente escolar e que seja um ensino de qualidade.

A seguir, será abordado como foi desenvolvida a metodologia da pesquisa, a escola em que foi realizada, o público alvo para alcançar os melhores resultados e em quais autores foi baseada, com o objetivo interagir com esse estudo.

Abordagem

Metodológica

Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente foram feitos levantamentos bibliográficos com base em alguns dos teóricos

que enfocam sobre a tecnologia educacional, e para segunda etapa foi realizada uma pesquisa campo.

Para a pesquisa de campo foram elaboradas 16 perguntas, sendo elas respondidas por professores que lecionam em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, no mês de março do ano corrente, em uma escola particular na cidade de Palmas - TO. A pesquisa foi necessária para que fosse possível entender como a tecnologia esta ligada ao processo de ensino e aprendizagem de maneira prática.

Pesquisa de Campo e seus resultados

A pesquisa de campo foi realizada no mês de Março através de um questionário em uma instituição de ensino, sendo pertencente à rede particular na cidade de Palmas-TO. As perguntas foram respondidas pelos professores do ensino regular com idade entre 26 a 46 anos. E na maioria de sexo feminino. Consistiu em um questionário com dezesseis perguntas objetivas e discursivas. Sendo aplicado a oito professores de duas turmas do 5º ano. Mas apenas seis responderam. Os outros dois professores não responderam por motivos da correria no trabalho, e a falta de tempo resultou em não entregar o questionário.

Os professores foram enumerados de 1 a 6. A professora 1, é uma pedagoga, e ministra aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Ciências. A professora 2, é formada em geografia, e ministra aulas nas disciplinas de Geografia e História. A professora 3, é formada em Matemática e atua na disciplina. A professora 4, é pedagoga e ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Ciências. O professor 5, é formado em Educação Física e atua na área. A professora 6, dá aulas de Ensino Religioso e tem cursos na área.

O questionário tem como finalidade de como é desenvolvido o trabalho com utilização das TIC's em sala de aula, qual a disponibilidade de recursos da escola, e se ela dá formação ao

seu quadro de profissionais. Selecionamos três perguntas para melhor exemplificar a pesquisa desenvolvida.

Pergunta 1. Com que frequência os professores utilizam as TIC disponibilizadas pela instituição para suas atividades pedagógicas?

As respostas foram da seguinte forma: 5 professores responderam diariamente, e um professor respondeu eventualmente sem data prevista em plano de aula.

Analisa-se que os professores da instituição possuem grande acesso aos equipamentos tecnológicos, pois vivenciam uma prática quase que cotidianamente com a tecnologia, isso mostra que a inserção dos alunos ao mundo das tecnologias é positiva. Bettega (2004, p. 16), conclui que “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores”.

Pergunta 2. Como o professor pode trabalhar com o IPAD em sala de aula para contribuir na melhoria da aprendizagem dos alunos?

Respostas:

Professor 1: “Utilizando vídeos da internet, o livro é eletrônico, daí passamos nossas aulas por meio do data show.”

Professor 2: “Usando aplicativos relacionados ao conteúdo proposto ou vídeos que possam complementar a aprendizagem do aluno, como por exemplo o *Free* vídeo, *SlideShark*, *Google Earth*, *Maps*, dentre outros”

Professor 3: “Com aplicativos específicos para cada disciplina, com jogos interativos, com vídeos entre outras práticas que o professor convier colocar em prática.”

Professor 4: “Utilizamos o livro, plano de aula e sequência didática, todo no iPad, além de podermos trazer vídeos educativos, músicas, gravuras, histórias para complementar nossas aulas. Podemos dar atividades que o aluno faz diretamente no iPad, com correção *on-line*.”

Professor 5: “Através da mostra de vídeos

didáticos, apresentações de slides ligados a saúde e bem estar, mostrando movimentos corporais ligados ao esporte determinado, ampliando e norteando ao conhecimento de regras e condutas, etc.”

Professor 6: “Pode trazer vídeos com cunho paralelo ao o que está sendo ministrado, musicais, artes, espelhamentos e etc.”

A aprendizagem deve ser o objetivo de todo professor para com o seu aluno. Buscando melhoria em suas aulas, os professores da instituição procuram inserir diversos recursos para novas aprendizagens, um deles, como na maioria responderam, é o vídeo. O manuseio e o uso de recursos tecnológicos devem acontecer de forma criativa e cabe ao professor construir essa mediação, favorecendo interdisciplinaridades, assim levando para uma apropriada qualificação e formação dos alunos, como afirma Carneiro (1997) apud Oliveira e Silva (2009, p. 6):

As escolas devem incentivar que se use o vídeo como função expressiva dos alunos, complementando o processo ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual e como exercício intelectual e de cidadania necessária em sociedade que fazem o uso intensivo dos meios de comunicação, a fim de que sejam utilizados crítica e criativamente.

Cabe ao professor revisar sua prática docente, e inserir novas ideias para as suas mediações no espaço escolar, para que cada aluno tenha a verdadeira aprendizagem, e a partir de suas produções, incentivarem cada dia mais a criticidade do estudante.

Pergunta 3. Os alunos colaboram com as atividades desenvolvidas com o uso das TIC?

Respostas:

Professores 1 e 6: “Sim”

Professor 3: “Sim. Existem os desinteressados, mas isto é normal.”

Professor 4: “Eles gostam muito das atividades que realizamos com eles, despertam a curiosidade, aguça o interesse em criar seu próprio texto, demonstram melhor disposição

para a realização das tarefas.”

Professor 5: “Sim, principalmente quando há trabalhos de pesquisas, entregues através de e-mail ou pelo portal da escola.”

A partir das respostas, percebe-se que há interesse dos alunos quando se fala em atividades que exijam o uso tecnológico. Cada vez mais o uso das TIC demonstra estar presente na vida das pessoas, inclusive na sala de aula, afetando diretamente no processo de ensino aprendizagem. Segundo Soares e Almeida (2005) apud Dutra (2010, p. 12);

Um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem.

De acordo com as autoras, o ambiente de aprendizagem informatizado é capaz de tornar os alunos mais interessados nos conteúdos. A participação deles é essencial para que o aprendizado seja realizado com sucesso.

Ainda de acordo com o exposto, o ambiente de aprendizagem fica mais chamativo aos alunos quando as práticas tradicionais são deixadas para que uma nova prática aconteça por meio dos novos recursos tecnológicos. Isso acontece porque o público dos dias atuais vive em meio a tecnologias avançadas, e sendo assim, o trabalho em sala de aula terá fluidez.

Conclusão

A partir da pesquisa desenvolvida na instituição particular e do referencial teórico destacado neste estudo, percebe-se que a tecnologia tem influenciado de uma forma significativa no processo de ensino aprendizagem, e que o professor é peça fundamental neste processo de mediação entre o aluno e o conhecimento.

Ficou explícito que as ferramentas

tecnológicas inseridas na sala de aula dão um suporte muito rico, por oferecer várias opções para o professor trabalhar com seus alunos possibilitando assim a construção de novos conhecimentos, devido às várias probabilidades de aprendizado.

A presente pesquisa proporcionou então, a comprovação de que na percepção dos professores ao utilizarem instrumentos tecnológicos podem trazer melhorias para a aprendizagem dos alunos. Os resultados deste estudo mostraram que os recursos associados às atividades escolares promovem melhorias na aprendizagem, pois são ferramentas que proporcionam diversos meios onde sons, imagens, textos, interatividade, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e a curiosidade, assim adquirindo novos conhecimentos e desenvolvimento das habilidades de cada aluno.

O uso de instrumentos tecnológicos veio para facilitar o ensino, proporcionando assim novas condições para o trabalho em sala. Sem generalizar, pois a tecnologia somente auxilia no aprendizado, o professor é o mediador de todo esse processo e deve conhecer bem as ferramentas que utiliza para atingir seus objetivos, atingindo diretamente o aluno.

O apoio da direção e da equipe pedagógica é importante. Pois mesmo capacitados, é necessário apoio e planejamentos para que o processo saia de forma prazerosa tanto para os alunos quanto para toda a equipe. Com as formações continuadas acontecendo frequentemente dá-se oportunidade para que o professor melhor se adeque e tenha maior capacidade de inovar. Mas os professores, também, devem ser capazes de refletir sobre sua prática, assim irá desenvolver seu trabalho de forma eficaz e produtora. Buscando sempre novidades para seu aluno, proporcionando um modo diferente de ver a realidade do assunto estudado.

Conclui-se, portanto, que o referido trabalho abriu um leque de aprendizado, ampliando assim novos horizontes para pesquisas, sendo a tecnologia um campo extenso onde está se atualizando a cada instante. É preciso

curiosidade e criatividade para os professores da atualidade, uma vez que o avanço tecnológico educacional estará disposto para quem quer saber mais.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita.** sd. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cRW1yQtOm1sJ:www.iar.unicamp.br/disciplinas/mm_educacao/doc/TI%2520e%2520CM%2520na%2520escola.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 09 de abr. de 2015.

BETTEGA, Maria Helena. **Educação continuada na era digital.** Coleção Questões da nossa época. vl 116. São Paulo, ed. Cortez, 2004, p. 13.

DUTRA, Luciane da Silva. **A informática na sociedade: uma visão do uso dos computadores nos espaços sociais e educativos.** 2010. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGED/UFRGS. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35739/000815889.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 de mai. de 2015.

LISBOA, Patrícia. Os softwares educativos e a construção de habilidades cognitivas na pré-escola. **Revista Práticas de Linguagem.** v. 3, n. 1, jan./jun. 2013.

LÉVY, Pierre. "Pierre Lévy fala dos benefícios das ferramentas virtuais para o ensino. **Revista Gestão Educacional.** Brasília 2013. <Disponível em: <http://www.webaula.com.br/index.php/pt/acontece/noticias/2874-pierre-levy-fala-dos-beneficios-das-ferramentas-virtuais-para-a-educacao>>. Acesso em: 02 de nov. de 2014.

PACIEVITCH, Yuri. **Software.** (2011). **Revista Info Escola: Navegando e Aprendendo.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/software/>>. Acesso em: 20 de mai. de 2015.

- MORAN, José M; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002. Disponível em <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/AS-NOVAS-TECNOLOGIAS-NA-EDUCACAO-DESAFIOS-ATUAIS-PARA-A-PRATICA-DOCENTE.pdf>> Acesso em 28 de abr. de 2015.
- MORAN, José M. Caminhos que facilitam a aprendizagem, do livro **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, Papirus, 21ª ed, 2013. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=20> Acesso em 06 de abr. de 2015.
- MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf> Acesso em 13 de mai. de 2015.
- OLIVEIRA, Elisângela Mercado de. SILVA, Rosilma Ventura da. **As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano**. 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/recursos/vlogs/Pereira_Oliveira.pdf> Acesso em: 22 de mai. de 2015.
- RIBEIRO, Eliciamar Arantes Monteiro. **Resistência do professor em trabalhar com computador em sala de aula**. 2011. Relatório analítico final do curso de pós-graduação lato sensu em coordenação pedagógica. Universidade Federal Do Tocantins Programa Nacional Escola De Gestores Da Educação Básica de Colinas do Tocantins. Dez/2011.
- SOUZA, Renata Beduschi. O uso das tecnologias na educação. **Revista Pátio**. 2015. Disponível em <<https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologias-na-educacao.aspx>> Acesso em 06 de abr. de 2015.
- SOUZA, Isabel Maria Amorim; SOUZA, Luciana Virgília Amorim. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. **Revista Fórum Identidades**. (2010). Itabaiana, SE. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_8/FORUM_V8_08.pdf> Acesso em: 20 de mai. de 2015.

Submetido em: 18-09-2015

Aceito em: 14-10-2015

DESCRIMINALIZAÇÃO FORMAL NA NOVA LEI DE DROGAS

Divino do Nascimento Rêgo Junior¹

Resumo

Com a alteração da Lei de Drogas, surgiram vários questionamentos a cerca das inovações ocasionadas pela mesma, dessa maneira vê-se a necessidade de explicar e referenciar o assunto. Para tal, o objetivo do presente artigo consiste em demonstrar A Descriminalização Formal na Nova Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006), tendo foco principal no art.28 da referida Lei. A conduta tipificada no artigo mencionado deixa de ser tratada como crime, uma vez que o legislador deixa de mencionar penas restritivas de liberdade para conduta prevista neste artigo. Este estudo apresenta ainda as opiniões e os pontos críticos e controversos de diferentes correntes doutrinárias referentes à nova Lei de Drogas.

Palavras-chave: Drogas, Crime, Descriminalização.

Abstrat

With the amendment of the Drugs Act, there were many questions about the innovations brought about by it, that way one sees the need to explain and reference the subject. To this end, the aim of this article is to demonstrate the Decriminalization Formal New Drug Law (Law No. 11.343 / 2006), with main focus on art.28 of this law. The conduct typified in the article mentioned ceases to be treated as a crime since the legislature fails to mention penalties restricting freedom to conduct under this article. This study also presents the views and critical and controversial points of different doctrinal currents relating to the new Drug Law.

Keywords: Drugs, Crime, Decriminalization.

1 Pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal pelo Instituto Específico de Ensino e Pós Graduação (IEP)

Introdução

Este artigo visa demonstrar a Descriminalização Formal na Nova Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006), explicitando os principais pontos e diferenças no que se refere às Leis de Drogas anteriormente publicadas no Diário Oficial da União (Leis nº 6.368/1976 e nº 10.409/2002) e diferentes entendimentos doutrinários a cerca do art.28 da Nova Lei de Drogas, que gerou inúmeras discussões. Teria este artigo (Art.28, Lei nº 11.343/2006) despenalizado, descriminalizado ou descarcerizado (extinção da pena privativa de liberdade) a conduta da posse de drogas para consumo próprio?

O tema aqui contextualizado é de extrema relevância para a sociedade, pois apresentará o que realmente mudou com a Nova Lei de Drogas e verificar se essas alterações beneficiaram os usuários de drogas e o tráfico como um todo. Tem também grande valor ao acadêmico, já que além de proporcionar conhecimento objetivo sobre o estudo, serve ainda que escusamente como alerta do mundo das drogas.

No desenvolvimento desse tema foi utilizada a pesquisa bibliográfica, na qual foram analisados livros, artigos e trabalhos. Pode-se dizer também que houve uma análise sistêmica e comparativa, já que foi necessário fazer uma confrontação entre as diferentes linhas doutrinárias acerca do conteúdo proposto. Quanto à elaboração, foi feito individualmente.

Para contextualização desse estudo, foi necessário abordar a Definição legal de Crime no Brasil. Após esta explanação foca-se no objetivo maior do trabalho que se encontra no Art.28 da Nova Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006), para tal dedica-se um capítulo para sua definição e um outro para o seu Art.28, no qual em sub-tópicos fala dos entendimentos doutrinários acerca do mesmo e opiniões sobre a Descriminalização Formal na Nova Lei de Drogas, alcançando assim o objetivo deste estudo.

A definição legal de crime no Brasil

Pode-se afirmar que Crime e Contravenção Penal são espécies de ilícito legal. A diferença se restringe à pena imposta. No que se refere ao Crime, serão aplicadas as penas de reclusão, detenção ou multa. Já no que se tange às Contravenções Penais, serão aplicadas apenas à prisão simples e multa.

Nos ensinamentos de Teles (1998, p. 136) colhe-se: “Contravenção Penal é também um fato típico, ilícito e culpável, um fato definido e proibido por uma lei, sob ameaça de uma pena, que, tanto quanto o crime deve ser contrário ao Direito e reprovável”. Para Gaya (2007):

Contravenções penais são infrações consideradas de menor potencial ofensivo que muitas pessoas acabam cometendo no dia a dia, que chegam até a ser toleradas pela sociedade e até por autoridades, mas que não podem deixar de receber a devida punição. É evidente que por serem delitos de menor gravidade recebem penas proporcionais.

As contravenções penais estão previstas no Decreto-lei nº 3.688/41, o qual está dividido em capítulos que tratam, respectivamente: “das contravenções referentes à pessoa; das contravenções referentes ao patrimônio; à incolumidade pública; à paz pública; à fé pública; à organização do trabalho; a polícia de costumes e à administração pública”.

Na Contravenção Penal é desnecessário que haja dolo ou culpa, basta haver ação ou omissão voluntária, causa pela qual são aplicadas nesses casos penas de pouca gravidade, de prisão simples e/ou multa, já para o crime, a pena aplicada deverá ser de reclusão, detenção e/ou multa.

Desse modo, referida pena de multa, pena

branda, deverá ser tida como uma advertência dos indivíduos displicentes.

Tem competência para julgar tais infrações o Juizado Especial Criminal, já que elas são consideradas de menor potencial ofensivo. Para Gaya (2007), as contravenções mais comuns são:

omissão de cautela na guarda ou condução de animais; deixar cair objetos de janelas de prédios; provocação de tumulto ou conduta inconveniente; provocar falso alarme; perturbação do trabalho ou do sossego alheio; recusa de moeda de curso legal; jogo de azar; jogo do bicho; mendicância; importunação ofensiva ao pudor; embriaguez; servir bebidas alcoólicas a menores, pessoas doentes mentais ou já embriagadas; simulação da qualidade de funcionário; crueldade contra animais; perturbação da tranquilidade alheia; omissão de comunicação de crime; anúncio de meio abortivo; internação irregular em estabelecimento psiquiátrico; indevida custódia de doente mental; violação de lugar ou objeto; perigo de desabamento; deixar de colocar em via pública sinal destinado a evitar perigo a transeunte; arremesso ou colocação perigosa; exercício ilegal de profissão; exercício ilegal do comércio de antiguidades; recusa de dados sobre a identidade; exumação ou inumação de cadáver (GAYA, 2007, s/p).

Em outras palavras, segundo ainda Gaya (2007), contravenção penal é:

urinar na rua; provocar tumulto em festa; passar trote para órgãos públicos; retirar placas de sinalização das ruas; queimar lixo no quintal de forma a incomodar o vizinho com a fumaça; dirigir gracejos obscenos às pessoas; colocar música em volume alto para provocar o vizinho; enterrar ou desenterrar cadáver fora das determinações legais; briga de galo com apostas; não querer aceitar troco em moedas; deixar

cair da janela de apartamento vaso de plantas; jogar ovos ou água fria nas pessoas que passam embaixo da janela de um prédio; vestir-se com farda, sem ser militar, apenas para impressionar as garotas. Enfim, todas essas condutas constituem contravenções penais e são punidas na forma da lei (GAYA, 2007, s/p).

Bussada (1979, p.207), em sua obra traz alguns julgados tais como:

jogo do bicho – Prisão em flagrante de apostador, com pedaços de papel que se relacionam com o jogo do bicho. Em relação ao apostador, exige a Lei, para o incriminar, a realização do jogo, o que sucede quando ele entrega certa quantia com a indicação de considerado o banqueiro, que se obriga, mediante qualquer sorteio ao pagamento de prêmios em dinheiro.

Damásio (2005, p. 152), vai mais além e preconiza:

não há diferença ontológica, de essência, entre crime (ou delito) e contravenção. O mesmo fato pode ser considerado crime ou contravenção pelo legislador, de acordo com a necessidade da prevenção social. Assim, um fato que hoje é contravenção pode no futuro vir a ser definido como crime.

Com embasamento nesses preceitos, conclui-se que conforme a sociedade vai se desenvolvendo, suas necessidades a acompanharão. Esse fato levará o legislador a alterar a penalização de certas condutas praticadas pelo Homem.

E a importância deste item encontra-se no fato de definir se o artigo 28 da Lei 11.343/06 deixou de ser crime ou se é crime ou contravenção penal.

Para tanto, será tratada ainda a Lei

11.343/06, especialmente seus tipos penais.

A Lei nº 11.343/2006

Com a chegada da nova Lei Antidrogas nº. 11.343/2006, de 23 de Agosto de 2006, de modo especial em seu Art. 28, com vistas a acatar uma nova ordem mundial acerca do tema, modificou a forma como o usuário de drogas, ou seja, aquele que obtêm, armazena, tem em depósito, carrega ou traz consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em discordância com determinação legal ou regulamentar – deverá ser tratado no que se refere às implicações advindas de tal conduta (pena).

O problema atual aparece com a seguinte interrogação: a legislação, não mais antecipando a pena de prisão ou detenção para o usuário de drogas, teria descriminalizado, despenalizado, ou apenas descarcerizado tal conduta?

Juntamente com esta questão, de maneira mediata, conseqüentemente, insurgem-se os seguintes questionamentos: Quais as conseqüências jurídicas dessa mudança? As sanções previstas são consideradas penas ou medidas educativas? Qual foi a intenção do legislador ao editar tal norma? Teria ele acertado na elaboração da nova lei? Houve um avanço ou retrocesso legislativo? Tal preceito é mais benéfico ou prejudicial ao usuário? Houve *abolitio criminis*? (FIQUENE, 2011, s/p).

Art. 28 DA Lei Nº. 11.343/2006: despenalização, descriminalização ou descarcerização do usuário?

Depois da exposição das perspectivas gerais importantes acerca das inovações ocasionadas pela nova Lei de drogas e diante da discussão gerada pelo assunto, abordar-se-á o debate envolvendo o artigo 28 da Lei n. 11.343/06, numerando os posicionamentos discordantes a respeito do tema.

Primeiramente, compete proferir uma

concisa definição a respeito de cada regulamento a fim de melhor entender os fundamentos defendidos por cada corrente. “Descriminalizar significa que a conduta, apesar de ilícita, deixa de ser tipificada como crime” (GOMES, et al., 2006, s/p).

Despenalizar, por sua vez, não significa remover o caráter ilícito de um comportamento, mas apenas diminuir o tratamento penal dispensado para tanto, amenizando o uso da pena de prisão. Entretanto, apesar do abrandamento no procedimento dispensado ao sujeito ativo, o fato não perde a característica de infração penal (GOMES et al., 2006, s/p).

A descarcerização, de acordo com Sampaio (2006), “indica a permanência da figura típica e a incidência do preceito secundário. Entretanto, face à mínima necessidade da intervenção por parte do Estado, objetiva afastar a incidência da pena privativa de liberdade”.

Entendimento doutrinário descriminalizador

A primeira posição a ser considerada defende a descriminalização da posse de drogas para o consumo pessoal. O fundamento para a sustentação do entendimento reside principalmente no artigo 1º da Lei de introdução ao código penal (Decreto-Lei n. 3.914/41), que assim dispõe:

Art. 1º. Considera-se crime a infração penal a qual a lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, quer alternativa ou cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou multa, ou ambas, alternativa ou cumulativamente.

Para os seguidores dessa corrente, ponderando a composição dada ao artigo mencionado, somente será crime a conduta que a Lei conferir pena privativa de liberdade,

na forma de reclusão ou detenção. Averigua-se que a Lei não antecipa essa espécie de pena no preceito secundário do artigo 28 da Lei de drogas, não aceitando nem mesmo a sua substituição em caso de descumprimento. Assim sendo, em virtude desse impedimento, o texto não se ajusta na definição de crime fornecido pelo artigo 1º da Lei de Introdução ao Código Penal. Dada a particularidade da conduta, o mencionado artigo passou a representar uma infração *sui generis*, isto é, representa uma terceira categoria, que não se confunde nem como o crime nem com a contravenção penal (GOMES et al., 2006, s/p). Além do mais, explica Gomes (2006, s/p) que:

a descriminalização da posse de drogas para consumo pessoal coloca nossa legislação em consonância com as novas tendências do direito penal mínimo, o qual impõe restrições severas ao modelo puramente repressivo. Fica evidente que o direito penal repressor se tornou absolutamente ineficaz na problemática das drogas, motivo pelo qual deve deixar espaço para os demais ramos do direito e instâncias de controle social.

Aliás, a criminalização da posse de drogas para consumo pessoal fere o princípio da superioridade ou alteridade, pois a conduta não supera a esfera individual. Assim sendo, remove do indivíduo o privilégio de dirigir sua própria vida da maneira que considera adequada, ferindo o direito à liberdade, à inviolabilidade da vida privada e da intimidade, bem como o direito ao respeito e à igualdade, corolários do início da dignidade da pessoa humana, orientador do ordenamento jurídico (GALVÃO, 2010, s/p). Ferrari e Colli (2012, p.10) explicam que:

Outrossim, a nomenclatura atribuída ao Título III, Capítulo III da Lei 11.343/06 - Dos crimes e das penas - não confere, por si só, a natureza de crime, uma vez que igualmente em outras oportunidades o legislador, sem

apreço técnico, denominou crime o que caracterizava uma infração político-administrativa, como, na Lei n. 1.079, a qual versa sobre crimes de responsabilidade, que não são crimes.

Além disso, regulamenta o artigo 48, parágrafo 2º da Lei ora em vigência a impossibilidade da prisão em flagrante, verificado a condução ao juízo adequado do usuário que for pego de surpresa praticando alguma das condutas expostas no artigo 28, ficando nitidamente evidenciado se tratar de um sujeito com tratamento distinguido e mais ameno.

Alegam, ainda, que o fato de Constituição Federal prever em seu artigo 5º, inciso XLVI, outras penas que não a de clausura ou retenção, as quais podem ser substitutivas ou fundamentais, como é o caso do artigo citado, não se opunha com a mencionada tese, ao contrário, enfatiza o conceito de que o artigo 28 da Lei é uma infração *sui generis*, pois dispõem com penas rotativas diferentes da pena de reclusão, detenção ou prisão simples. De acordo com Thums e Pacheco (2010 citado por FERRARI; COLLI, 2012, p. 10),

apesar de a Constituição Federal disciplinar no inciso supracitado a aplicação de penas de prestação social alternativa, suspensão ou interdição de direitos, não põe fim à discussão, uma vez que o artigo 43 do Código Penal confere nítido caráter de alternatividade às penas restritivas de direitos. Portanto, não são penas principais, ou serão penas cumulativas às de privação de liberdade ou substitutivas, nos termos do artigo 44 do Código Penal.

Ainda, consideram os autores que ao conhecer a sanção, empregando o termo pena, houve um engano. Na verdade, não se trata de penalização, mas de medidas educativas que necessitariam ser substitutivas à privativa de liberdade ou alternativas para transação penal.

Afirmam a impossibilidade de distinguir a crítica sobre o efeito das drogas como uma

condição de pena, até mesmo porque nosso código legal brasileiro não a considera como pena restritiva de direitos, também não, a presença no programa ou curso educativo pode ser considerado como pena. Dessa forma, é evidente tratar-se de medida educativa com cunho penal.

Assim sendo, a medida educativa de prestação de serviço à comunidade é a única que poderia ser considerada como pena, entretanto, o artigo 44 do Código Penal instrui-a como alternativa, isto é, substituindo a pena privativa de liberdade. Desse modo, se não há pena privativa de liberdade para trocar/impor de forma independente e direta a pena alternativa de prestação de serviço à comunidade, significa despenalizar a conduta exposta no tipo penal, em virtude da impossibilidade de atribuir pena privativa de liberdade (THUMS; PACHECO, 2010). Para Ferrari e Colli (2012, p.11):

Nesse diapasão, lecionam que as medidas estabelecidas no artigo 28 não traduzem sanção própria do direito penal, haja vista não atender à finalidade de prevenção geral e especial, de retribuição e tampouco sua função social educativa, considerando a ausência de força coercitiva.

Entendimento doutrinário e jurisprudencial despenalizador

A segunda corrente a ser avaliada utiliza do entendimento de que o artigo 28 da Lei n. 11.343/06 não deixou de ser crime, bem como, não deixou seu caráter ilegítimo. O que houve foi somente uma moderação na resposta penal ao sujeito que incidir nas condutas descritas no artigo 28, visto que, de acordo com a nova Lei, não há nenhuma probabilidade de prescrição de pena privativa de liberdade para o sujeito que contrai, guarda, traz consigo, carrega ou tem em depósito droga para consumo pessoal ou para aquele que tenha comportamento equiparado, passando a utilizar medidas alternativas. Conseqüentemente,

não houve a descriminalização, mas apenas a despenalização da conduta.

Para conceituar o termo “despenalizar”, Eduardo Neves recorre à René Ariel Dotti, que assim dispõe: “despenalizar é excluir ou reduzir a incidência das penas privativas de liberdade”. (DOTTI, 1998, p. 266). Assim sendo, manter-se-ia o caráter ilegítimo da conduta, no caso o porte de drogas para consumo, mas o Estado infligiria, ao invés de uma pena privativa de liberdade, uma medida mais leve: pena alternativa ou medida educativa. Este é, portanto, o entendimento defendido por Neves (FIQUENE, 2011, s/p).

Complementando, o mesmo autor percebe, além disso, que existem 4 (quatro) classificações possíveis para despenalização, quais sejam: substitutiva, condicional, premial e educativa (ou impeditiva), que assim ficam conceituados:

- a) *despenalização substitutiva* – ocorre quando ao tipo penal é prevista uma pena privativa de liberdade que, depois de aplicada, pode ser substituída por uma “medida restritiva de direitos”. É o que ocorre quando atendido os requisitos do art. 44 do Código Penal.
- b) *despenalização condicional* – evidencia-se quando, depois de aplicada a pena privativa de liberdade, a execução institucionalizada da pena é suspensa por um período previamente determinado desde que se atenda os pressupostos que, acaso sejam desrespeitados, pode gerar a revogação do benefício. Exemplo: *sursis*.
- c) *despenalização premial* – apresenta-se quando, apesar do fato praticado ser criminoso o juiz, verificando o atendimento aos requisitos exigidos por lei, deixa de aplicar a pena ou suspende o processo. São exemplos: o *perdão judicial* e a *suspensão condicional do processo*. A diferença para a despenalização substitutiva e condicional é que nessas o juiz deve, obrigatoriamente, aplicar a pena.
- c) *despenalização educativa*

ou *impeditiva* - manifesta-se quando o juiz deve aplicar primariamente a *medida educativa*; não há necessidade de aplicar uma pena privativa de liberdade e só depois substituí-la; aliás, a ele (juiz) é vedado agir de maneira diversa. As medidas aplicadas não têm caráter penal, tampouco repressivo. São medidas de ordem educativa alternativas à restrição de direitos; além disso, são posturas adotadas, de plano, pelo legislativo. É o que surgiu com o art. 28 da Lei de Drogas (NEVES, 2013, p.4).

Segundo Capez (2009), o fato permanece tendo natureza de crime à medida que a própria Lei regulamentou o artigo 28 no capítulo referente aos crimes e às penas, além do que as sanções apenas podem ser aplicadas por um juiz criminal, mediante o adequado processo legal.

Com efeito, afirmam a discordância do artigo 1º da Lei de introdução ao Código Penal para designar o conceito de crime sob o embasamento de que o conceito contido no mencionado artigo se encontra defasado e, portanto, não pode definir os princípios para a nova tipificação legal do século XXI (CAPEZ, 2009).

Rechaçando a tese anterior, afirmam que a Constituição Federal permite a existência de crime sem estabelecer pena privativa de liberdade, consoante se depreende do artigo 5º, inciso XLVI, do mencionado diploma legal, estabelecendo que a Lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, a pena privativa ou restritiva de liberdade, a perda de bens, cominação de multa, prestação social alternativa e suspensão ou interdição de direitos (FERRARI; COLLI, 2012, p. 11).

Os juristas que adotam a orientação da

despenalização baseiam sua tese, sobretudo nos artigos 32 e 43 do Código Penal. Citado documento traz em seu artigo 32 os tipos de penas possíveis no ordenamento jurídico brasileiro, sejam elas, privativas de liberdade, restritivas de direitos e de multa, enquanto o artigo 43 enumera seus tipos.

“Entre as penas cominadas ao artigo 28 da Lei n. 11.343/06, encontra-se a pena restritiva de direitos que consiste em prestação de serviço à comunidade, o que demonstra a existência de punição para aquele que incorrer nas condutas incriminadas” (FERRARI; COLLI, 2012, p. 11).

Desse modo, constata-se que não houve a descriminalização, posto que embora a nova Lei remover a probabilidade de aplicação de pena privativa de liberdade, há outros meios alternativos de sanções.

Além do mais, o contexto de que não se trata de transgressão penal pelo motivo que as penas infligidas não aceitarem sua conversão em prisão não satisfaz, posto que a impossibilidade de transformar penas criminais em prisão já tem em nosso direito penal desde o começo da Lei n. 9.268/96, a qual mudou o regime jurídico da pena de multa, impedindo seu convertimento em pena privativa de liberdade, nos termos do artigo 51 do Código Penal (DAMÁSIO, 2009).

Sob o aspecto material, “[...] a subsistência do caráter criminoso da conduta justifica-se pela lesão ao bem jurídico tutelado pela norma, qual seja, a saúde pública.” (DAMÁSIO, 2009, p. 40). Com efeito, a Lei não penitencia o consumo de droga, pois se assim o praticasse estaria violando o princípio da alteridade e, conseqüentemente, levaria à inconstitucionalidade do tipo. Incrimina-se o comportamento de contrair, guardar, ter em depósito, carregar ou trazer consigo, para consumo pessoal, sem autorização ou em desacordo com resolução legal, posto que nessas conjunturas o comportamento do agente ofenda o bem tutelado na norma incriminadora (DAMÁSIO, 2009).

Entendimento doutrinário e jurisprudencial descarcerizador

Há outro entendimento acerca do comportamento do usuário de drogas previsto no artigo 28 da Lei n. 11.343/06. Sob o escudo da mencionada lei, há quem pense que não há a descriminalização da posse de drogas para consumo próprio, uma vez que o comportamento não perdera seu caráter criminoso. Do mesmo modo, não houve a despenalização, pois exista a possibilidade de incidência da sanção penal. O que houve, por conseguinte, foi a descarcerização, pois embora ainda possa ser punível, não cabe, em nenhuma pressuposição, pena privativa de liberdade.

Cumprido destacar que em sede doutrinária despenalizar significa evitar a aplicação de uma penalidade à determinada conduta incriminada pelo ordenamento jurídico penal. Conforme explica Silveira (2011), o significado da despenalização não consiste apenas na retirada da pena privativa de liberdade, conforme afirmado pela corrente anterior. Despenalizar significa que a conduta não é mais punida, nem com o cárcere nem com qualquer outra medida. Assim, não há que se falar na ocorrência da despenalização, posto que a conduta continua sendo penalizada (FERRARI; COLLI, 2012, p. 12).

A descarcerização, por sua vez, não remove o caráter criminoso, também não a ocorrência de sanção penal. Tende apenas ao afastamento da aplicação da pena privativa de liberdade em benefício da restringida necessidade de intercessão por parte do Estado (SAMPAIO, 2006).

Na compreensão dos favoráveis à teoria, o fato de a nova Lei não mais conjecturar a pena privativa de liberdade como reação penal ao

cidadão que incidir nas condutas tipificadas no artigo 28, destaca a ocorrência da descarcerização em virtude de se aproximar de uma menor interferência do Estado em relação à liberdade do indivíduo.

Criticam o argumento que embasa a tese acerca da ocorrência da descriminalização fundada no artigo 1º da Lei de Introdução ao Código Penal. Do mesmo modo que a tese arguida anteriormente, acreditam não ser adequada a interpretação do mencionado artigo, pois na época a intervenção corporal era a regra face ao modelo inquisitório que se evidenciava. Assim, a inovação da Lei merece interpretação sistemática, não podendo se prender a texto editado em época ditatorial (SAMPAIO, 2006, citado por FERRARI; COLLI, 2012, p. 12-13).

É fundamental enfatizar que no âmbito de um Estado Democrático de Direito, o direito penal e processual penal, bem como o sistema de segurança pública e justiça criminal, compõem procedimentos normativos e institucionais cuja meta tem por finalidade minimizar e controlar o poder punitivo do Estado. Ao direito penal e processual penal é imputada a tarefa de instituir limites capazes a diminuir os riscos inerentes ao desequilíbrio de poderes vigentes entre Estado e cidadão. De acordo com Azevedo (2011, s/p).

Repise-se que, no que se refere ao controle penal institucionalizado, evidencia-se uma crescente cobrança no sentido de uma maior eficácia, tendo como paradigma as políticas de tolerância zero, haja vista esta partir do pressuposto da ineficácia das estratégias mais brandas de controle social. O conceito de referida política de segurança pública consiste em minimizar a tolerância para o delito, instigando o uso de medidas punitivas mais drásticas e severas ao sujeito que cometer um crime. Assim, aponta o cárcere como melhor instrumento para alcançar o pretendido efeito dissuasivo, propondo altos

investimentos em instituições carcerárias como solução para os problemas de violência e criminalidade.

Dessa forma, como leciona Azevedo (2011, s/p), “é notório que o sistema carcerário brasileiro está longe de ser um meio de contenção da criminalidade, ao contrário, pode ser visto como um dos grandes propulsores da violência”. Conforme se retira de estudos e pesquisas, as prisões têm ajudado para o aumento do índice de criminalidade e, conseqüentemente, não atendem ao fim ao qual se designam a reinserção social. O encarceramento de réus primários que procuram no dolo um meio de sobrevivência colabora para o surgimento e ampliação de organizações internas, facções prisionais e grupos que comandam o ambiente em que estão introduzidos, bem como ampliam suas atividades para fora dos estabelecimentos prisionais. Em vez de reinserir o cidadão no meio social, a prisão somente aumenta a taxa de criminalidade e reincidência.

Entretanto, não basta apenas aplicar nas prisões e garantir qualidades de encarceramento. Mais que isso, é necessário utilizar de políticas descarcerizantes, respostas penais competentes e capazes de alcançar a finalidade essencial da pena, despendendo maior atenção e investimentos em programas de execução e acompanhamento das penas alternativas.

O artigo 28 da Lei nº 11.343, de 2006, inovou no tratamento penal para aqueles considerados usuários de drogas, punindo-os mais brandamente. O anterior artigo 16 da Lei nº 6.368/76, reprimia igual conduta, com uma pena de detenção, de seis a dois anos, além do pagamento de multa, para aquele que adquirisse, guardasse ou trouxesse consigo, para uso próprio, substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica, sem autorização ou em desacordo com a determinação legal ou regulamentar (MALULY, 2013, s/p).

Para um melhor entendimento do assunto discutido, torna-se necessário, primeiramente, o conhecimento do dispositivo ora em debate, que assim dispõe, *in verbis*:

Art. 28. Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas:

I - advertência sobre os efeitos das drogas;

II - prestação de serviços à comunidade;

III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.

§1o Às mesmas medidas submete-se quem, para seu consumo pessoal, semeia, cultiva ou colhe plantas destinadas à preparação de pequena quantidade de substância ou produto capaz de causar dependência física ou psíquica.

§ 2o Para determinar se a droga destinava-se a consumo pessoal, o juiz atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente.

§3o As penas previstas nos incisos II e III do caput deste artigo serão aplicadas pelo prazo máximo de 5 (cinco) meses.

§ 4o Em caso de reincidência, as penas previstas nos incisos II e III do caput deste artigo serão aplicadas pelo prazo máximo de 10 (dez) meses.

§ 5o A prestação de serviços à comunidade será cumprida em programas comunitários, entidades educacionais ou assistenciais, hospitais, estabelecimentos congêneres, públicos ou privados sem fins lucrativos, que se ocupem, preferencialmente, da prevenção do consumo ou da recuperação de usuários e dependentes de

drogas.

§6o Para garantia do cumprimento das medidas educativas a que se refere o caput, nos incisos I, II e III, a que injustificadamente se recuse o agente, poderá o juiz submetê-lo, sucessivamente a:

I - admoestação verbal;

II - multa.

§ 7o O juiz determinará ao Poder Público que coloque à disposição do infrator, gratuitamente, estabelecimento de saúde, preferencialmente ambulatorial, para tratamento especializado.

Como se vê, a parte sancionatória do artigo 28 da Lei Antidrogas não prevê mais alguma pena corporal. Este tipo penal castiga o infrator simplesmente com penas alternativas.

Em razão desses tratamentos mais leves, alguns julgados e doutrinadores, como Luis Flavio Gomes, passaram a sustentar que ocorreu uma descriminalização “formal” de tal conduta, ou seja, uma *abolitio criminis*, embora a posse de droga para uso próprio não tenha sido legalizada.

Para tanto, argumenta-se que a infração prevista no artigo 28 da Lei nº 11.343/06 não pode ser tratada nem como crime nem como contravenção, porque a sua parte sancionatória não se enquadra nas definições previstas no artigo 1º da Lei de Introdução do Código Penal, para o qual crime é a infração penal a que a lei comina pena de reclusão ou detenção, quer isoladamente quer alternativamente ou cumulativamente com a sanção de multa, enquanto que contravenção penal é a infração a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou ambas, alternativa ou cumulativamente. (MALULY, 2013, s/p).

Assim, como as sanções impostas no meio penal em consideração são apenas escolhas, a posse de droga para consumo pessoal não pode ser considerada nem como crime nem como contravenção, a partir do começo da Lei nº

11.343, 2006, tratando-se, sim, de uma infração *sui generis*. No entanto, não é esse o entendimento que deve imperar.

Em primeiro lugar, o título do Capítulo III do Título III da Lei Antidrogas está designado como “Dos Crimes E Das Penas”, o que deixa bem definido que as infrações penais ali previstas persistem tendo um caráter criminoso.

Além do mais, o capítulo apenas prevê um outro delito, que castiga aquele que, para seu consumo pessoal, semeia, cultiva ou colher plantas, designadas à preparação de mínima quantidade de substância ou produto capaz de acarretar dependência física ou psíquica, igualmente com penas alternativas.

O mesmo capítulo prevê, também, a prescrição penal desses delitos no prazo de dois anos (art. 30):

A disposição da conduta de posse de droga para consumo pessoal na Lei nº 11.343/06 no Capítulo III deixa manifesto o entendimento de que o artigo 28 continua sendo um crime, independentemente do que dispõe o art. 1º da Lei de Introdução ao Código Penal, podendo-se, por isto, até se falar em derrogação deste dispositivo. Surge, assim, a possibilidade de se punir um crime apenas com penas alternativas, o que, aliás, é um reclamo de muitos críticos da legislação penal brasileira, que observam a falta de mais penas principais não privativas da liberdade (MALULY, 2013, s/p).

Além disso, convém enfatizar que as penas dispostas no artigo 28 da Lei Antidrogas estão entre aquelas previstas no artigo 5º, inciso XLVI, da Constituição Federal, quais sejam: “a) privação ou restrição da liberdade b) perda de bens c) multa d) prestação social alternativa e) suspensão ou interdição de direitos. A Carta Magna, da mesma forma, admite outras espécies de sanções penais, desde que respeitadas as vedações do inciso XLVII” (pena de morte, de caráter perpétuo, de trabalho forçado, de banimento ou cruéis) (MALULY, 2013). “Por tal motivo, também, não tem sentido o argumento de

que ocorreu uma descriminalização do porte ou posse de drogas, para consumo pessoal, porque somente há previsão de penas alternativas na parte sancionatória do art. 28" (MALULY, 2013).

Para outros doutrinadores, a Lei nº 11.343/06 gerou uma terceira espécie de infração penal, diferente do crime e da contravenção penal, sem que tenha havido, desse modo, uma descriminalização da conduta referida. Para João José Leal (1998),

[...] a Lei Antidrogas criou uma nova infração penal, que não se enquadra na classificação legal de crime, nem de contravenção penal. Criou, simplesmente, uma infração penal inominada, punida com novas alternativas penais e isto não contraria a diretiva genérica de classificação das infrações penais, emanada do referido dispositivo da Lei de Introdução ao Código Penal. (LEAL, 1998).

Guilherme de Souza Nucci mantém a definição de "crime do art. 28 da Lei nº 11.343/06, mas dá-lhe uma designação doutrinária específica, de crime de ínfimo potencial ofensivo, em vista do tratamento mais leve conferido pela lei". (NUCCI, 2007, p. 334).

No mesmo sentido, Levy Emanuel Magno (2008 citado por MALULY, 2013) afirma: "Analisando os dispositivos em estudo (art. 28 e seu §1º), não parece adequada a sustentação jurídica da tese sobre eventual descriminalização em qualquer de suas modalidades, com a retirada do caráter ilícito do fato".

A aparência jurídica do art. 28 e §1º mais se adapta ao instituto da despenalização, com o emprego exclusivo de penas socialmente alternativas. "Uma investigação específica sobre a questão permite afirmar que perdura a ilicitude do fato, tal como outra infração penal" (MAGNO, 2007, p. 118).

Já Reinaldo Daniel Moreira (2006) lembra que o Deputado Paulo Pimenta, relator do Projeto de Lei que deu origem ao diploma em apreço, claramente não deu a entender que o intuito da lei era a descriminalização do uso. Conclui o

doutrinador:

trata-se, de fato, o artigo 28 da Lei nº 11.343, de previsão singular no ordenamento secundário da descrição típica de penas distintas das privativas de liberdade e, de multa, medida de caráter nitidamente despenalizadora. Contudo, ao que parece, este fator, por si só, não pode conduzir ao entendimento de que a conduta ali prevista fora descriminalizada. (MOREIRA, 2006).

É bom lembrar que o artigo 1º da LICP não prevê julgamentos absolutos, imodificáveis, de crime ou de contravenção penal ou mesmo evita a criação de uma terceira categoria de infração penal.

Mirabete lembra que as infrações penais na França, Alemanha, Bélgica, Áustria, Japão e Grécia, dentre outros países, são classificadas em crimes, delitos e contravenções. Trata-se de um sistema tricotômico, ou divisão tripartida. Ensina que "Não há, na realidade, diferença de natureza entre as infrações penais, pois a distinção reside apenas na espécie da sanção cominada à infração penal (mais ou menos severa)" (MALULY, 2013, s/p).

Assim sendo, mesmo que não se queira ponderar mais como um crime a posse de drogas para consumo pessoal, por força de uma explicação restritiva do artigo 1º da LICP, estar-se-ia em presença de uma terceira classificação de infração penal, uma anônima, como amparado por alguns autores.

Intervindo nesse debate, a Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal, no julgamento de Questão de Ordem nos autos do Recurso Extraordinário nº 430.105 - RJ, rejeitou as teses de abolição criminais e infração penal *sui generis*, afirmando a natureza de crime da conduta perpetrada pelo usuário de drogas (Informativos nºs 456 e 465 do STF). O critério adotado nesse precedente foi bem resumido nesta ementa:

I. Posse de droga para consumo pessoal: (art. 28 da L. 11.343/06 - nova lei de drogas): natureza jurídica de crime.

1. O art. 1º da LICP - que se limita a estabelecer um critério que

permite distinguir quando se está diante de um crime ou de uma contravenção - não obsta a que lei ordinária superveniente adote outros critérios gerais de distinção, ou estabeleça para determinado crime - como o fez o art. 28 da L. 11.343/06 - pena diversa da privação ou restrição da liberdade, a qual constitui somente uma das opções constitucionais passíveis de adoção pela lei incriminadora (CF/88, art. 5º, XLVI e XLVII).

2. Não se pode, na interpretação da L. 11.343/06, partir de um pressuposto despreço do legislador pelo “rigor técnico”, que o teria levado inadvertidamente a incluir as infrações relativas ao usuário de drogas em um capítulo denominado “Dos Crimes e das Penas”, só a ele referentes. (L. 11.343/06, Título III, Capítulo III, arts. 27/30).

3. Ao uso da expressão “reincidência”, também não se pode emprestar um sentido “popular”, especialmente porque, em linha de princípio, somente disposição expressa em contrário na L. 11.343/06 afastaria a regra geral do C. Penal (C.Penal, art. 12).

4. Soma-se a tudo a previsão, como regra geral, ao processo de infrações atribuídas ao usuário de drogas, do rito estabelecido para os crimes de menor potencial ofensivo, possibilitando até mesmo a proposta de aplicação imediata da pena de que trata o art. 76 da L. 9.099/95 (art. 48, §§ 1º e 5º), bem como a disciplina da prescrição segundo as regras do art. 107 e seguintes do C. Penal (L. 11.343, art. 30). 6. Ocorrência, pois, de “despenalização”, entendida como exclusão, para o tipo, das penas privativas de liberdade.

7. Questão de ordem resolvida no sentido de que a L. 11.343/06 não implicou abolição criminis (C.Penal, art. 107).

II. Prescrição: consumação, à vista do art. 30 da L. 11.343/06, pelo decurso de mais de 2 anos dos fatos, sem qualquer causa interruptiva.

III. Recurso extraordinário julgado prejudicado.

E é bem significativo o voto condutor, redigido pelo Ministro Sepúlveda Pertence, do qual se extraem as passagens fundamentais:

[...] a conduta antes descrita no art. 16 da L. 6.368/76 continua sendo crime sob a lei nova. Afasto, inicialmente, o fundamento de que o art. 1º do DL 3.914/41 (Lei de Introdução ao Código Penal e à Lei de Contravenções Penais) seria óbice a que a L. 11.343/06 criasse crime sem a imposição de pena de reclusão ou detenção. A norma contida no art. 1º do LICP - que, por cuidar de matéria penal, foi recebida pela Constituição de 1988 como de legislação ordinária - se limita a estabelecer um critério que permite distinguir quando se está diante de um crime ou de uma contravenção. Nada impede, contudo, que lei ordinária superveniente adote outros critérios gerais de distinção, ou estabeleça para determinado crime - como o fez o art. 28 da L. 11.343/06 - pena diversa da “privação ou restrição da liberdade”, a qual constitui somente uma das opções constitucionais passíveis de serem adotadas pela “lei” (CF/88, art. 5º, XLVI e XLVII). IV De outro lado, seria presumir o excepcional se a interpretação da L. 11.343/06 partisse de um pressuposto despreço do legislador pelo “rigor técnico”, que o teria levado - inadvertidamente - a incluir as infrações relativas ao usuário em um capítulo denominado “Dos Crimes e das Penas” (L. 11.343/06, Título III, Capítulo III, arts. 27/30). Leio, no ponto, o trecho do relatório apresentado pelo Deputado Paulo Pimenta, Relator do Projeto na Câmara dos Deputados (PL 7.134/02 - oriundo do Senado), verbis (www.camara.gov.br): “(...) Reservamos o Título III para tratar exclusivamente das atividades de prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas. Nele incluímos toda

a matéria referente a usuários e dependentes, optando, inclusive, por trazer para este título o crime do usuário, separando-o dos demais delitos previstos na lei, os quais se referem à produção não autorizada e ao tráfico de drogas – Título IV. (...) Com relação ao crime de uso de drogas, a grande virtude da proposta é a eliminação da possibilidade de prisão para o usuário e dependente. Conforme vem sendo cientificamente apontado, a prisão dos usuários e dependentes não traz benefícios à sociedade, pois, por um lado, os impede de receber a atenção necessária, inclusive com tratamento eficaz e, por outro, faz com que passem a conviver com agentes de crimes muito mais graves. Ressalvamos que não estamos, de forma alguma, descriminalizando a conduta do usuário – o Brasil é, inclusive, signatário de convenções internacionais que proíbem a eliminação desse delito. O que fazemos é apenas modificar os tipos de penas a serem aplicadas ao usuário, excluindo a privação da liberdade, como pena principal (...).” Não se trata de tomar a referida passagem como reveladora das reais intenções do legislador, até porque, mesmo que fosse possível desvendá-las – advertia com precisão o saudoso Ministro Carlos Maximiliano –, não seriam elas aptas a vincular o sentido e alcance da norma posta. Cuida-se, apenas, de não tomar como premissa a existência de mero equívoco na colocação das condutas num capítulo chamado “Dos Crimes e das Penas” e, a partir daí, analisar se, na Lei, tal como posta, outros elementos reforçam a tese de que o fato continua sendo crime. De minha parte, estou convencido de que, na verdade, o que ocorreu foi uma despenalização, entendida como exclusão, para o tipo, das penas privativas de liberdade. O uso, por exemplo, da expressão “reincidência”, não parece ter um sentido “popular”, especialmente porque, em linha de princípio,

somente disposição expressa em contrário na L. 11.343/06 afastaria a incidência da regra geral do C.Penal (C.Penal, art. 12: “As regras gerais deste Código aplicam-se aos fatos incriminados por lei especial, se esta não dispuser de modo diverso”). Soma-se a tudo a previsão, como regra geral, do rito processual estabelecido para os crimes de menor potencial ofensivo, possibilitando até mesmo a proposta de aplicação imediata de pena de que trata o art. 76 da L. 9.099/95 (art. 48, §§1º e 5º), bem como a disciplina da prescrição segundo as regras do 107 e seguintes do C.Penal (L. 11.343/06, art. 30). Assim, malgrado os termos da Lei não sejam inequívocos – o que justifica a polêmica instaurada desde a sua edição –, não vejo como reconhecer que os fatos antes disciplinados no art. 16 da L. 6.368/76 deixaram de ser crimes. O que houve, repita-se, foi uma despenalização, cujo traço marcante foi o rompimento – antes existente apenas com relação às pessoas jurídicas e, ainda assim, por uma impossibilidade material de execução (CF/88, art. 225, § 3º) e L. 9.605/98, arts. 3º 21/24) – da tradição da imposição de penas privativas de liberdade como sanção principal ou substitutiva de toda infração penal.

A mesma orientação seguiu o Superior Tribunal de Justiça no julgamento dos Recursos Especiais nº 862.758 – MG, 870.730-MG, 862.758-MG e 820.521-MG.

Dessa forma, não importando o contexto que se utilize, a conservação da classificação de crime ou adoção de uma terceira classificação pelo designado sistema tripartido, a penalidade da conduta prevista no artigo 28 da Lei nº 11.343/06 apenas com penas alternativas não remove o seu caráter criminoso, devendo-se falar, em verdade, no acontecimento de uma despenalização, em virtude do abrandamento das penas.

Em relação à força das medidas punitivas

utilizadas, resta confirmado que o regime carcerário agrava a situação dos usuários de drogas, motivo pelo qual a Lei n. 11.343/06 implementou medidas menos hostis, adotando uma política preventiva, pois o escopo da pena é reeducar o infrator, e não é isso que, na prática, nosso sistema prisional oferece.

Desse modo, afirmam os juristas simpatizantes a esse entendimento que o artigo 28 da Lei supracitada não ocasionou a descriminalização e tampouco a despenalização da conduta. O que aconteceu foi um brandimento da pena e à descarcerização do crime, posto que ainda é admissível a cominação de pena, porém não à pena privativa de liberdade.

Conclusão

Assim sendo, por tudo que fora apresentado no presente trabalho, constatou-se que o uso de drogas é algo que advém desde os primórdios da humanidade, embora sua efetiva discussão na sociedade só venha a ocorrer no final do Século XIX, sendo que apenas em 1912, houve um princípio ao controle internacional de drogas, com a Primeira Convenção Internacional do Ópio.

Por isso, diversas foram as alternativas utilizadas no transcorrer da história para combater este mal, enfatizando o molde proibicionista e repressivo norte-americano, que inspirou a política criminal antidrogas de diversos países. No entanto, tal medida comprovou – e continua comprovando – ser ineficaz no que se refere à solução do problema, motivo pelo qual, novas soluções foram criadas, tais como: modelo de redução de danos, justiça terapêutica e medidas alternativas, entre as quais se enfatiza a total descriminalização do usuário.

A partir desse pensamento, com a publicação da nova Lei Anti-drogas nº 11.343/2006, que veio a sobrevir as duvidosas legislações que abordavam sobre o tema – Leis nº 6.368/1976 e nº 10.409/2002 –, passou-se a tratar na doutrina se o legislador, ao remover a pena privativa de liberdade no Art. 28, acabou por despenalizar,

descriminalizar ou descarcerizar a conduta da posse de drogas para consumo próprio.

Conforme foi visto, há duas correntes que principiam uma discussão acerca da natureza jurídica do Art. 28. Uma, liderada por Luiz Flávio Gomes, percebe que houve descriminalização da conduta de usuário, enquanto que a outra, utilizada por renomados autores, como: Jesus Evangelista de Damásio, Vicente Greco Filho, Fernando Capez, Guilherme Souza Nucci, entre outros, e, até mesmo, pelo Supremo Tribunal Federal, a explica no sentido de que houve despenalização.

Além de que, existe uma ampla discussão se as sanções ressocializadoras presumidas no Art. 28 são avaliadas como penas ou medidas, tratadas, simultaneamente, nos parágrafos sexto e primeiro do mesmo comando legal.

Não menos importante, é essencial comprovar a intenção do legislador ao editar a lei, que, ao prever tal modificação, deu abertura a discussão, não só doutrinária, mas também na sociedade, sobre a certeza ou dúvida, avanço ou retrocesso desta nova norma, constando que, para tal, se o Brasil está em concordância com as medidas seguidas em outros países.

Com a utilização da política de redução de danos em prejuízo da proibicionista norte-americana utilizada pelas leis anteriores, conferiu-se que o legislador brasileiro almejou separar-se das falhas e perturbantes estatísticas deste último molde, buscando novas escolhas para resolução da problemática das drogas. No entanto, a despeito da evolução legislativa, Eduardo Neves entende que:

[...] era a oportunidade para destipificar a conduta praticada pelo usuário e/ou dependente de drogas. O Estado não pode, a pretexto de estar salvaguardando direitos supra individuais, invadir a esfera de intimidade do cidadão. A ingerência do Estado vai de encontro ao princípio constitucional da intimidade (NEVES, 2013, p. 4).

Por conseguinte, pondera que o artigo 28 deva ser afirmado inconstitucional, pois fere o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana (Art. 1º, III, CF), assim como um dos objetivos essenciais presumidos no Art. 3º, qual seja: a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária (inciso I).

Em resumo, a utilização da política preventiva em relação ao usuário de drogas, em desvantagem à política repressiva prevista na lei antiga, incidiu em uma extraordinária evolução legislativa, haja vista que os modelos anteriormente utilizados não solucionavam a dificuldade que se dispôs a encarar, assim seja, pôr um fim no consumo de drogas e, portanto, ao tráfico de entorpecentes. Ao contrário, acarretou uma série de problemas à sociedade.

Em vista disso, Neves pondera que o melhor teria sido descriminalizar a conduta, pois existe um perigo real de prejuízo ao bem jurídico, não havendo consequência jurídica ressaltante, isto é, o usuário deve ser tratado como paciente de todo esse procedimento, necessitando receber ajuda ao contrário de pena.

É de tal maneira que alguns doutrinadores, dentre eles Maria Lucia Karam e o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, já argumenta de que não é mais questão de saúde pública, e sim da própria esfera da intimidade do usuário, sendo inoportuno, desse modo, qualquer meio de medida repreensiva do Estado, sob pena de se ferir o Princípio da Alteridade (ou Transcendentalidade):

Mantendo a criminalização da posse para uso pessoal, a Lei 11.343/06 repete as violações ao princípio da lesividade e às normas que, assegurando a liberdade individual e o respeito à vida privada, se vinculam ao próprio princípio da legalidade, que, base do Estado de direito democrático, assegura a liberdade individual como regra geral, situando proibições e restrições no campo da exceção e condicionando-as à garantia do livre exercício de direitos de terceiros (KARAM, 2010, s/p).

A probabilidade da descriminalização do usuário é avaliada como prática, humana e apreciadora das liberdades individuais, e está fundada em fortes contextos. Nos países estudados, a preferência por essa política mostrou-se audaciosa, apesar de tudo, pois foi contra a perspectiva literal dos tratados internacionais de drogas, e estabeleceu moldes de controle não penais sobre o usuário, mesmo que sustentando a proibição na esfera administrativa (RODRIGUES, 2006, s/p).

O assunto é de fato polêmico, mas necessita de urgente estudo para a sua solução. Entretanto, a descriminalização do uso de drogas já é algo deveras recente e que vem acontecendo em alguns países da Europa Ocidental, sendo utilizado de modelo para outros países do mundo. O Estado não pode mais permanecer interferido sobre as posturas essenciais à vida privada do indivíduo, considerando que essas não comprometem diretamente o direito de terceiros, sendo o indivíduo livre para praticar o que bem quiser.

Desse modo, concluo que tal medida de descriminalização é aquela que deva ser utilizada no futuro, mesmo que seja imprescindível um período longo para a maturação de tal ideia. Além do que, não se deve esquecer, entretanto, de realização de permanentes pesquisas e estudos com vistas a extinguir tamanho mal da humanidade.

Referências

AZEVEDO, Rodrigo de Ghiringhelli. **Descarcerização e Segurança Pública**: Fórum Brasileiro. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/descarcerizacao-e-seguranca-publica>>. Acesso em: 05/03/2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. DOU de 03/10/1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm>. Acesso em 23/09/2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.914, de 09 de dezembro de 1941**. DOU de 09/12/1941. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov>>.

br/sislex/paginas/24/1941/3914.htm >. Acesso em 23/09/2013.

BRASIL. **Lei nº. 6.368, de 21 de Outubro de 1976.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6368.htm>. Acesso em: 16/03/2013.

BUSSADA, Wilson. **Contravenções penais interpretadas pelos tribunais:** legislação e jurisprudência. 4. ed. 1979, p. 207.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal:** legislação penal especial. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DAMÁSIO, Jesus E. de. **Direito penal:** parte geral. 28 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DAMÁSIO, Jesus E. de. **Lei Antidrogas Anotada:** comentários à Lei 11.343/2006. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DOTTI, René Ariel. **Bases e alternativas para o sistema das penas.** São Paulo: RT, 1998, p. 266.

DROGAS, Lei de. **LEI Nº 11.343, DE 23 DE AGOSTO DE 2006.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm>. Acesso em: 02/12/2015.

FERRARI, Karine Angela; COLLI, Maciel. **Consumo pessoal de drogas:** descriminalização, despenalização ou descarcerização após o evento da Lei nº 11.343/06. UNOESC & Ciência – ACSA, Joaçatuba, v. 3, n.1, p. 7-16, jan/jun, 2012.

FIQUENE, Pedro Henrique de Castro. **Aspectos jurídicos do porte de drogas para consumo pessoal:** descriminalização ou despenalização da conduta? O artigo 28 da Lei nº 11.343/2006. Monografia apresentada a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do UNICEUB. Brasília, 2011.

GALVÃO, Bruno Haddad. **Inconstitucionalidade do art. 28, da Lei de Drogas.** 11 jan. 2010. Disponível em: <http://www.sosconcurseiros.com.br/direito-outros/inconstitucionalidade-do-art-28-da-lei-de-drogas_85-343_1/>. Acesso em: 09/03/2013.

GAYA, Soraya Taveira. **Contravenção Penal.** Universo Jurídico, Juiz de Fora, ano XI, 03 de jul. de 2007. Disponível em: < http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/3915/contravencao_penal > Acesso em: 10 de abr. de 2013.

GOMES, Luis Flávio; BIANCHINI, Alice; CUNHA, Rogério Sanches; OLIVEIRA, William Terra de. **Nova Lei de Drogas comentada artigo por artigo:** Lei Nº 11.343/2006, de 23.08.2006. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 2006.

_____, João José. cf. **Nova Lei nº 11.343/2006:** Descriminalização da conduta de porte para consumo pessoal de drogas?, Boletim do IBCCrim nº 169, dezembro, 2006.

KARAM, M. L. **Entrevista especial de aniversário** - Maria Lúcia Karam. DAR- Desentorpecendo a Razão. 29/06/2010. Disponível em: < <http://atividadedamente.blogspot.be/2009/08/lei-1134306-e-os-repetidos-danos-do.html> >. Acesso em: 02/12/2015.

LEAL, João José. **Direito penal geral.** Volume 1. São Paulo: Atlas, 1998.

MAGNO, José Emanuel. cf. **Nova Lei Antidrogas Comentada** - Lei nº 11.343, São Paulo: Quartier Latin, 2007.

MALULY, Jorge Assaf. **Lei 11.343/06. A despenalização da posse de drogas para o consumo pessoal.** Disponível em: <<http://www.conamp.org.br/Lists/artigos/DispForm.aspx?ID=65>>. Acesso em 14/03/2013.

MORAES, Ricardo Ubaldo Moreira e. **Nova Lei Antidrogas:** Principais inovações da Lei nº. 11.343/2006. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 14 Set. 2008. Disponível em : http://www.investidura.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=574:nova-leiantidrogas-. Acesso em: 15/03/2013.

MOREIRA, Reinaldo Daniel. cf. **Algumas considerações acerca da pretensa descriminalização do uso de entorpecentes pela Lei nº 11.343/2006.** Boletim do IBCCrim nº 169, dezembro de 2006.

NEVES, Eduardo Viana Portela. **A Lei de Drogas:** Primeiras reflexões críticas sobre art. 28. [on line]. Disponível em: < <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf902/a-lei-drogas/a-lei-drogas.pdf> >. Acesso em: 28/03/2013.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Leis penais e processuais penais comentadas.** 2.ed. São Paulo: RT, 2007.

RODRIGUES, Luciana Boiteux Figueiredo. **Controle penal sobre as drogas ilícita: o impacto do proibicionismo no sistema penal e na sociedade.** 237 f. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SAMPAIO, Denis. **Inovação Legislativa do Uso de Drogas diante de uma Visão Processual - Nova Medida Descarcerizadora.** 2006. Disponível em: <http://www.cej11deagosto.com.br/arquivo7_denis_sampaio.htm>. Acesso em: 15/04/2013.

SILVEIRA, André Souza da. **A Polêmica Envolvendo o Artigo 28 da Lei 11.343/06, Descriminalização, Despenalização ou**

Descarcerização? E a Eficácia das Penas foi comprometida?. 2011. Disponível em: <http://www.uj.com.br/publicacoes/doutrinas/6848/A_Polemica_Envolvendo_o_Artigo_28_da_Lei_1134306_Descriminalizacao_Despenalizacao_ou_Descarceirizacao_E_a_Eficacia_das_Penas_foi_Comprometida>. Acesso em: 12/03/2013.

TELES, Ney Moura. **Direito penal: parte geral.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

THUMS, Gilberto; PACHECO, Vilmar. **Nova Lei de Drogas: Crimes, Investigações e Processo.** Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2010.

Submetido em: 01-12-2015

Aceito em: 08-12-2015

