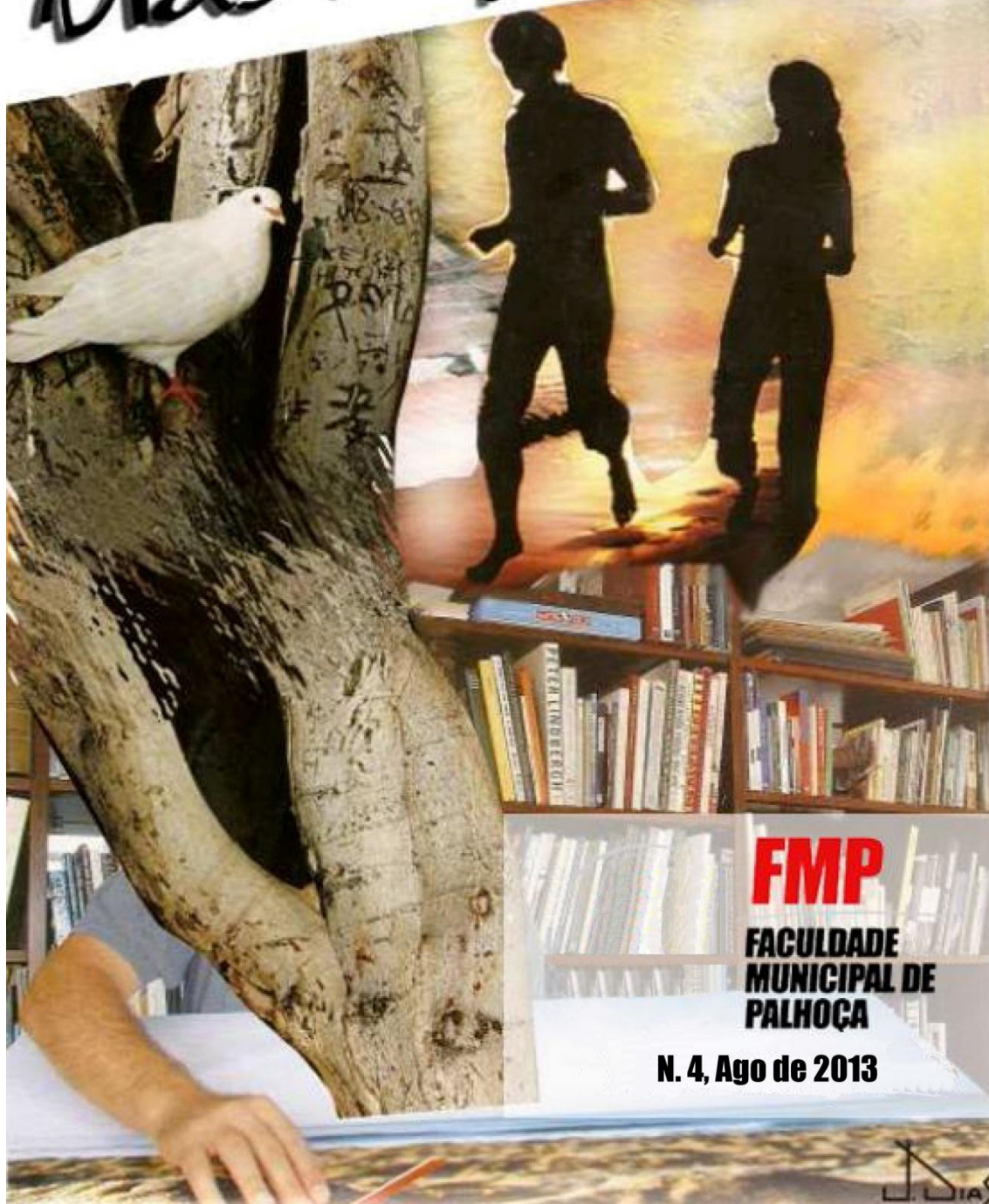


Vias Reflexivas



FMP

**FACULDADE
MUNICIPAL DE
PALHOÇA**

N. 4, Ago de 2013

DIAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA



VIAS REFLEXIVAS

N. 04, ago. de 2013

FICHA CATALOGRÁFICA

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

PERIÓDICO DIGITAL

www.fmpsc.edu.br

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Luzinete Carpin Niedzieluk

ISSN 2176-641X

Rua José Pereira dos Santos, 305

Bairro: Ponte do Imaruim

CEP: 88130-475



VIAS REFLEXIVAS

N. 04, ago. 2013

DIRETORA EXECUTIVA DA FMP

Mariah Terezinha do Nascimento Pereira

DIRETOR ACADÊMICO

Perci de Freitas

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Milton Muller

CAPA

João Dias (Dão)

EDITORA-CHEFE

Prof^a Dr^a Luzinete Carpin Niedzieluk

CONSELHO EDITORIAL

Fábio Pereira (Prof. Ms. FMP)

Juliane Di Paula Queiroz Odinino (Prof^a Dr^a FMP)

Perci de Freitas (Prof. Dr. FMP)

Rangel de Oliveira (Prof. Dr. FMP)

Rosana Silveira (Prof^a Dr^a FMP)

APRESENTAÇÃO

A Revista **Vias Reflexivas**, atualmente, é uma publicação eletrônica, com periodicidade anual da Faculdade Municipal de Palhoça. Publica, em fluxo contínuo, artigos, resenhas e entrevistas de áreas diversas. O número 1 foi publicado em meio impresso, em agosto de 2008 sob o ISSN 1983-5515 e, a partir do número 2, a publicação do periódico passou a ser on-line, sob o ISSN 2176-641X, sendo que este número foi publicado em agosto de 2009 e o seguinte, o número 3 em junho de 2012.

Com muita colaboração e persistência conseguimos dar continuidade ao projeto de Extensão da FMP - Revista **Vias Reflexivas** e publicar o número 4 que traz artigos que versam a respeito de temáticas e correntes teóricas diversificadas, como psicologia, administração, pedagogia e linguística aplicada. Os trabalhos publicados contribuem com a promoção da interdisciplinaridade.

Este número conta com seis artigos e uma resenha, como se pode observar a seguir. O artigo que abre a edição é da professora Fernanda Sanchez e de Monique Nascimento, intitulado “O pensar sobre a saúde mental no Brasil”. Neste, as autoras propõem uma reflexão acerca do tema saúde mental em ambiente de trabalho, com o objetivo de verificar a importância dos profissionais no tratamento dos pacientes, na área da saúde mental e de como aqueles podem influenciar na melhora dos pacientes a fim de que, os mesmos voltem a se reinserir o mais rapidamente na sociedade.

O segundo artigo é da professora doutora Maria Fernando Diogo. Em seu texto “História da infância: do ‘adulto em miniatura’ às culturas da infância”, a autora apresenta as categorias sociais de infância e criança. Objetiva traçar o percurso teórico do conceito de infância por meio de estudo bibliográfico, principalmente, apoiado na obra de Philippe Ariès. Assim, o texto traz o andamento desde a Idade Média até a contemporaneidade desta concepção, problematiza também a necessidade das instituições de ensino formarem professores reflexivos e críticos, não meros reprodutores das práticas sociais vigentes.

Luciana Giovannucci, Patrícia C. do Nascimento, Paula V. de Oliveira e Bruna G. Pacheco sob a orientação do professor Giancarlo P. Zacchi, em seu texto “Projeto da maturidade FMP: proporcionando o envelhecimento ativo” apresentam a importância da educação inclusiva para o idoso, com a finalidade de desmistificar a ideia de que o indivíduo ao atingir a maturidade deve ser descartado do mercado de trabalho.

Em “A importância da mediação na aprendizagem: um estudo de caso”, as autoras Letícia Ribeiro dos Santos e Maria Fernanda Diogo apresentam critérios de mediação para a aprendizagem, demonstrando por meio de relatos reais sua importância para o desenvolvimento infantil.

No artigo “Notas sobre o crescimento urbano de cidades brasileiras: o caso de Palhoça-SC”, Sílvia Mendes da Silva discorre acerca do planejamento urbano em Palhoça apontando o crescimento desordenado de loteamentos sem o devido planejamento.

Em “Interdisciplinaridade: um caminho dialógico”, a autora propõe um diálogo entre as concepções de interdisciplinaridade e a abordagem dialógica da linguagem conforme proposta pelo Círculo de Bakhtin.

O último texto é uma resenha do filme **Cyberbully – Bullying Virtual** dirigido por Charles Binamé e escrita por Franklin Mariano – aluno surdo, lembramos que a língua portuguesa para o aluno surdo é considerada sua segunda língua.

Profa. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk
Editora-chefe

SUMÁRIO

n. 4 (2013)

APRESENTAÇÃO 05

Luzinete Capin Niedzieluk

ARTIGOS

O pensar sobre a saúde mental no Brasil 07

Fernanda Sanchez, Monique Nascimento

História da infância: do “adulto em miniatura” às culturas da infância 23

Maria Fernando Diogo

Projeto da maturidade FMP: proporcionando o envelhecimento ativo 35

Luciana Giovannucci, Patrícia C. do Nascimento, Paula V. de Oliveira,
Bruna G. Pacheco e Giancarlo P. Zacchi

A importância da mediação na aprendizagem: um estudo de caso 47

Letícia Ribeiro dos Santos e Maria Fernanda Diogo

Notas sobre o crescimento urbano de cidades brasileiras: o caso de Palhoça-SC 58

Sílvio Mendes da Silva

Interdisciplinaridade: um caminho dialógico

Luzinete Carpin Niedzieluk 73

RESENHA

Cyberbully - Bullying Virtual. Produção de ABC Family, Canadá,
2011, CD 120 min, drama. Diretor: Charles Binamé
Resenhado por Franklin Mariano 88

O PENSAR SOBRE A SAÚDE MENTAL NO BRASIL

Monique Nascimento (FMP)

Fernanda de Matos Sanchez (FMP/USJ)

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão acerca do tema saúde mental. A metodologia utilizada para este estudo foi à pesquisa bibliográfica. A fim de possibilitar este estudo são tratadas questões como a qualidade de vida no trabalho e de que forma esta qualidade implica efetivamente no trabalho, o conceito de saúde mental e sua abrangência, a reforma psiquiátrica no Brasil, bem como os profissionais da área da saúde mental que corroboram diretamente com a melhora nos tratamentos oferecidos pelo Sistema Único de Saúde. Verificou-se a importância dos profissionais no tratamento dos pacientes na área da saúde mental e de como eles podem influenciar a melhora destes pacientes afim de que os mesmos voltem a se reinserir o mais rapidamente na sociedade.

PALAVRAS CHAVE: Saúde Mental; Organização Mundial da Saúde; Programa de Saúde da Família.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, cada vez mais os seres humanos chamam a atenção de grandes estudiosos, especialmente nas questões ligadas ao comportamento, pois percebe-se que as pessoas se tornam um diferencial competitivo nos mais diferentes ambientes. Os diversos tipos de capitais existentes, materiais, financeiros e tecnológicos podem ser agregados com relativa facilidade nos ambientes, em contrapartida o capital intelectual dependerá da disponibilidade das pessoas em agregar o seu conhecimento. Esta disponibilidade está diretamente relacionada à como este indivíduo percebe o ambiente. Desta forma, se o mesmo se sente inserido como uma peça deste quebra-cabeça há uma grande probabilidade do indivíduo agregar este conhecimento ao ambiente.

Neste cenário de valorização das pessoas é que se torna necessário repensar sobre o tema saúde mental. Tanto em relação aos pacientes, como pessoas que precisam ser inseridas nos diversos ambientes, familiar, empresarial, quanto dos profissionais da área, que precisam ter uma qualidade de vida no trabalho a fim de obter um resultado positivo e eficaz nos tratamentos destes pacientes.

De acordo com as atuais políticas do Sistema Único de Saúde os Municípios devem possuir sua rede de saúde mental. Esta rede possui critérios, estabelecidos pelo Ministério da Saúde, e é constituída por inúmeros dispositivos que venham a possibilitar a atenção psicossocial a portadores de transtornos mentais, seguindo critérios de demanda e população.

Neste sentido, torna-se primordial aliar as políticas públicas destes dispositivos que possibilitam à atenção psicossocial ao desenvolvimento dos profissionais da área de saúde mental, que expostos a uma enorme vulnerabilidade psicológica e sem o devido preparo podem acabar num sofrimento psíquico.

2 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Lacaz (2000) elucida que qualidade de vida no trabalho é uma terminologia que tem sido bastante difundida nos últimos anos, inclusive no Brasil. Para Tolfo e Piccinini (2001), somente em 1960 é que o movimento da qualidade de vida no trabalho tomou maior impulso, a partir da conscientização da importância de se buscar formas mais adequadas de organização do trabalho, com o fim de se minimizar os seus efeitos negativos sobre o trabalhador e almejando alcançar o seu bem estar geral.

No Brasil, a preocupação com a qualidade de vida do trabalhador surgiu em função também da preocupação com a competitividade entre as empresas, no contexto de uma maior abertura para a importação de produtos. Tolfo e Piccinini (2001) elucidam que o termo qualidade de vida no trabalho engloba aspectos como motivação, condições de trabalho, satisfação, estilos de liderança, entre outros.

Lacaz (2000) expõe sua preocupação com o conceito que entendem como abrangente, pois engloba, além de atos legislativos que protegem o trabalhador, o atendimento às necessidades e aspirações humanas, calçado na ideia de humanização do trabalho e na responsabilidade social da empresa. É preciso estar alerta para que o conceito de Qualidade de Vida no Trabalho não seja utilizado como, simplesmente, a melhoria das condições físicas, instalações, atendimento e reivindicações salariais e etc., que sem dúvida são indispensáveis ao bem do trabalhador, mas que por envolverem despesas adicionais constituem barreiras à implantação de programas de QVT. “Existem

fatores globais que promovem a melhoria da QVT, sem envolverem recursos financeiros, como por exemplo, autonomia, *feedback*, etc.” (LACAZ, 2000, p. 119).

A observação de um ambiente de trabalho qualquer leva à observação de inúmeros fatores relativos à qualidade de vida no trabalho. Percebe-se inquietações coletivas ou individuais, relativas às pressões, sinais de stress, conciliação de expectativas entre família, trabalho e consumo, estilos de vida, hábitos alimentares e cuidados físicos, impactos tecnológicos e estilos de vida. Tudo faz surgir à vontade de bem estar no trabalho. Tais fatos provocam atitudes diferentes do que se estava acostumado, das empresas e mudança no modo de vida das pessoas fazendo, portanto, surgir espaços contínuos para a discussão e a busca de qualidade de vida dentro e fora do ambiente de trabalho (LIMONGI-FRANÇA, 2010).

O stress é uma resposta do corpo humano a pressão. Ocorrendo com a resposta do organismo com o corpo, mente e coração às condições pouco adequadas de qualidade de vida de forma contínua e intensa. As consequências nocivas disso são das mais variadas. Para Limongi-França (2010), entender as dimensões do bem estar, principalmente nas questões psicossociais e suas implicações no desempenho do trabalho parece ser uma realidade difícil de alcançar.

A Qualidade de Vida no Trabalho busca humanizar as relações de trabalho na organização mantendo uma relação estreita com a produtividade e, principalmente, com a satisfação do trabalhador no seu ambiente de trabalho. Constitui-se ainda em condição de vida no trabalho, associada ao bem-estar, à saúde e à segurança do trabalho.

3 SAÚDE MENTAL

De acordo com o Governo do Distrito Federal (2004) os conceitos de saúde e doença podem variar de acordo com a sociedade, avanços tecnológicos, científicos e econômicos. Em um dado momento da história tais conceitos alteravam-se de acordo com a capacidade de trabalho do indivíduo. Era considerado saudável aquele, cuja produtividade no trabalho era maior. Hoje os conceitos mudaram e sabe-se que a saúde é algo complexo.

Ser saudável não é apenas não ter doenças, mas depende de inúmeros fatores como: moradia adequada, alimentação saudável, água potável e saneamento básico. Podendo também ser considerado condição de saúde ter trabalho e renda, acesso aos serviços de saúde, educação, segurança, acesso a bens e serviços disponíveis na sociedade e lazer. Sendo assim só é possível ter saúde integral quando se tem saúde mental, qualidade de vida e equilíbrio social.

O comportamento considerado normal, ou seja, a normalidade pode ser equivalente ao comportamento médio dos indivíduos. Filho *et al.* (1999) ressaltam que apesar de existirem fenômenos que podem ser considerados normais culturalmente, não necessariamente estão dentro da normalidade. Numa sociedade considerada doente o ajustamento do indivíduo a tal padrão doentio pode corresponder à normalidade cultural, porém a anormalidade mental, entretanto, numa sociedade saudável normalidade cultural e mental coincidem.

A Organização Mundial de Saúde afirma não existir definição oficial do que é saúde mental. Saúde mental é um termo utilizado para se descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional. Pode-se também incluir a capacidade que um indivíduo possui em apreciar a vida e procurar atingir um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir resiliência psicológica.

Portanto, admite-se que o conceito de saúde mental seja um conceito bastante amplo, abrange uma ampla gama de atividades direta ou indiretamente relacionadas ao bem-estar mental. Desta forma, a saúde mental conforme a OMS (2013, s/p):

[...] abarca una amplia gama de actividades directa o indirectamente relacionadas con el componente de bienestar mental incluido en la definición de salud que da la OMS: «un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». Está relacionada con la promoción del bienestar, la prevención de trastornos mentales y el tratamiento y rehabilitación de las personas afectadas por dichos trastornos. (OMS, 2013, s/p).

Ao longo da história da sociedade a conceituação de saúde e doença sofre variações e o conceito de saúde mental não é diferente. A partir da mudança dos conceitos com o passar dos anos, verifica-se que para se ter saúde é necessário, sobretudo, possuir uma qualidade de vida adequada, equilíbrio social e saúde mental.

4 REFORMA PSIQUIÁTRICA BRASILEIRA

Durante anos a loucura fora vista como possessão demoníaca, porém com o passar dos anos e avanços na medicina psiquiátrica esse conceito passou a ser descartado. Mas nada impediu que o louco fosse considerado como um estorvo para a sociedade, originando assim a criação de Manicômios para isolamento e imposição de práticas coercitivas sobre aqueles que eram vistos como problemas de saúde pública. (RAMMINGER, 2002).

Segundo Silva e Costa (2008), a partir do século XVII, os manicômios começam a surgir progressivamente. Acompanhado da divulgação das ideias de Descartes “Penso, Logo existo”. Passa-se então a identificar o pensamento como condição de existência, fazendo uma relação da razão e do juízo para que o homem seja considerado capaz de cuidar de si. Momento que coincide, com a Revolução Francesa e com a formação do Estado, que passa a ser responsável pela ordem. O Estado detém poder sobre uma determinada população e cabe a ele promover a integridade física e da propriedade privada.

Ramminger (2002) frisa que a partir do século XIX, denominado de século dos manicômios, os hospícios passaram a se proliferar de maneira assustadora por toda a Europa, tornando-se a principal forma de tratamento. Entre o século XIX até meados do século XX, os manicômios psiquiátricos foram considerados como a modalidade terapêutica mais eficaz. Em tal época era comum o reconhecimento de atitudes como o “sequestro”, práticas coercitivas e o isolamento como um mal necessário. Entretanto, o reconhecimento de práticas violentas consideradas como caminho para a cura, nunca deixou de ser defendido e almejado pela filosofia, pela ciência e pelas artes.

Em 1852 foi fundado o hospital psiquiátrico Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, instituições públicas semelhantes foram construídas em outros estados do país. No Brasil, ressaltava-se a necessidade de um tratamento nos moldes já praticados na Europa. Segundo Souza (2006), assim como ocorria na Europa, também no Brasil, a ideologia da instituição psiquiátrica tendeu desde o início para a exclusão. No fim da década de 50, a situação era grave nos hospitais psiquiátricos

brasileiros: superlotação; maus-tratos grosseiros; deficiência de pessoal; falta de vestuário e de alimentação; cuidados técnicos escassos e automatizados; péssimas condições físicas.

A fama ruim dos grandes hospícios públicos veio a possibilitar a entrada da iniciativa privada nessa área. A partir do golpe militar de 64, até os anos 70, proliferaram clínicas psiquiátricas privadas conveniadas ao poder público, obtendo lucro facilmente através da “psiquiatrização” dos problemas sociais de uma camada ampla da população brasileira. Criando-se assim a chamada “indústria da loucura”.

De acordo com Souza (2006), no fim dos anos 80, no Brasil chegou a ter cerca de 100.000 leitos em 313 hospitais psiquiátricos, sendo estes 20% públicos e 80% privados conveniados ao SUS. O gasto com internações psiquiátricas chegou a ocupar o 2º lugar entre os gastos com internações subsidiadas pelo Ministério da Saúde. Outras alternativas eram raras, mesmo as consideradas simples como o atendimento ambulatorial. Neste sentido, conforme o autor, o poder público não exercia qualquer controle da justificativa, da qualidade e da duração das internações psiquiátricas.

Diante deste cenário, surge no Brasil o Movimento da Luta Antimanicomial influenciado pelo modelo de desinstitucionalização italiano que tem a comunidade terapêutica como um modo de luta contra o manicômio, pretendendo-se:

Eliminar os meios de contenção presentes no tratamento, reestabelecer a relação do indivíduo com seu próprio corpo, reconstruir o direito e a capacidade de uso da palavra e dos objetos pessoais, produzir relações, espaços de interlocução, restituir os direitos civis, eliminando a coação, as tutelas judiciais e o estatuto da periculosidade, reativando uma base de inserção para poder ter acesso aos intercâmbios sociais (ROTELLI, 1990, p. 53 *apud* RAMMINGER, 2002, p. 05).

Discussões sobre assuntos como cidadania, ampliação dos direitos humanos e liberdade passaram a disseminar-se por todo o mundo. Com influência desses movimentos o Brasil tem o seu primeiro movimento da Reforma Psiquiátrica Brasileira.

A Reforma Psiquiátrica tem como principais características os direitos e a cidadania das pessoas que sofrem de transtornos mentais severos, necessidade de mudanças no agir profissional, social e cultural em relação à loucura e reintegração destes a sociedade. (RAMMINGER, 2002 e SILVA; COSTA, 2008).

Para Lima e Neto (2011), o movimento de reforma psiquiátrica brasileiro pode ser considerado como parte integrante da construção da democracia no país. A promulgação da legislação dita como reformista (de saúde mental) é necessária para que haja garantia legal de direitos. A principal ferramenta que permite a concretização da democracia é o exercício da cidadania. Para os autores, a reforma psiquiátrica visa reinserir o doente mental na sociedade, cuja inclusão vem a ser possibilitada, a partir de mecanismos que, tratem os indivíduos portadores de algum transtorno mental como sujeitos de direitos.

Com a promulgação da lei 10.216/2001, que tramitara no Congresso por mais de doze anos, conforme apontamentos de Lima e Neto (2011), o tema dos direitos humanos passou a ser colocado em evidência no centro do debate da Reforma Psiquiátrica. Os autores frisam que a lei deve ser vista de acordo com o que consta no Relatório da III Conferência sobre saúde mental, como um instrumento poderoso na luta da conquista da cidadania dos usuários e familiares. Em vários momentos, o portador de transtornos mentais, se vê impedido de exercer a sua cidadania, já que com a institucionalização vivida, mais do que com a própria doença, sofre com a discriminação, que é proibida pelo artigo primeiro da Lei nº 10.216/2001, pois, por ser institucionalizado, e excluído da sociedade, o cidadão com sofrimento mental vê seus direitos e a proteção violados, assim como o princípio da dignidade humana (art. 1º, III, CF/88), o direito de ir e vir, a autonomia sobre o seu corpo, o direito a não-marginalização (art. 3º, III, CF/88).

O modelo da Reforma Psiquiátrica no Brasil propõe modelos substitutivos ao hospital psiquiátrico. Souza (2006) chama de rede de serviços substitutivos em saúde mental o conjunto de equipamentos e ações necessários para que o município não precise recorrer ao hospital.

O SUS – Sistema Único de Saúde foi instituído pelas Leis Federais 8.080/1990 e 8.142/1990, tendo como determinante “saúde direito de todos e dever do Estado”, previsto na Constituição Federal de 1988. O SUS se alicerça em princípios de acesso universal, público e gratuito a ações e serviços de partes isoladas; equidade, dever de atender igualmente o direito de cada indivíduo, respeitando as suas diferenças; descentralização dos recursos de saúde, garantindo cuidado adequado e de boa qualidade o mais próximo possível dos usuários que dele necessitam; controle social

exercido pelos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de Saúde contando com representação dos usuários, prestadores, trabalhadores, organizações da sociedade civil e instituições formadoras (LIMA; NETO, 2011).

Para Lima e Neto (2011), após se instituir o Sistema Único de Saúde, um novo sistema de saúde mental passa a ser estruturado no Brasil, cujos serviços substitutivos ao modelo manicomial se propõem ao cuidado do portador de sofrimento psíquico, tais como: hospitais-dia, Centros de Atenção Psicossocial – CAPS e Núcleos de Atenção Psicossocial – NAPS. A Lei n. 10.708, de 31 de julho de 2003, conhecida como a Lei do Programa de Volta Para Casa veio a estabelecer um novo patamar na história da Reforma Psiquiátrica Brasileira, pois impulsionou a desinstitucionalização de pacientes com grande tempo de permanência em hospitais psiquiátricos, através da reabilitação psicossocial e inclusão destes em programas extra-hospitalares de atenção em saúde mental.

A Organização Mundial da Saúde - OMS (2013, s/p) entende que o hospital psiquiátrico vem a ser uma instituição deficiente e violadora dos direitos humanos e que além de tudo leva à cronicidade dos pacientes. Porém, Lima e Neto (2011) ressaltam que o fechamento puro e simples de tais instituições não deve ser feito, pois para uma desinstitucionalização eficiente é necessário que sejam realizadas simultaneamente ações comunitárias e executada corretamente a rede de saúde mental. Rede esta, preceituada pela Lei nº 10.216/2001 e composta dentre outros programas pelos Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, hospital-dia, hospital-noite, residência terapêuticas para crônicos, leitos psiquiátricos em hospitais gerais.

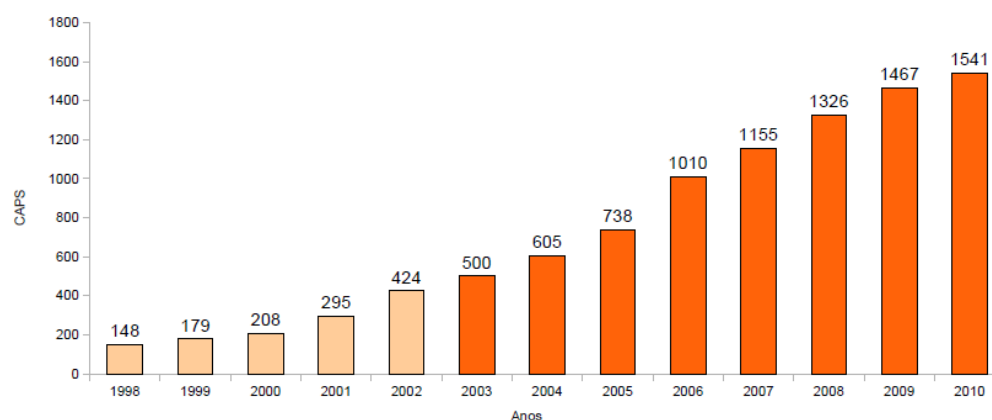
Segundo Souza (2006), uma rede de atenção à Saúde Mental somente funciona de fato como rede quando criada e ordenada através de um Projeto de Saúde Mental adequado. Porém, para se concretizar este projeto, necessita-se dos mais variados dispositivos. Alguns deles consistem em atividades específicas de Saúde Mental que são executados em serviços de Saúde, como unidades básicas de saúde ou hospitais gerais, e também nos Serviços de Saúde especializados ao tratamento de portadores de sofrimento psíquico, como os CAPS.

Entretanto, Souza (2006) afirma que dispor de todos esses recursos não é suficiente para assegurar um Projeto de Saúde Mental. Um Projeto não consiste pura e simplesmente na administração dos serviços existentes, ou na criação de novos serviços.

Mas trata-se de uma construção coletiva, é necessário ter como parceiros o poder público, os trabalhadores e as instâncias de controle social. O que é necessário fazer depende das particularidades de cada município ou região. Sendo assim, uma cidade muito pequena pode não necessitar de um CAPS, mas deve haver um CAPS de referência na sua macroregião.

É possível observar, no gráfico abaixo a expansão anual do CAPS entre os anos de 1998 a junho de 2010, segundo os dados do Ministério da Saúde.

Gráfico 1 – Expansão dos CAPS entre os anos de 1998 a 2010.



Fonte: Área Técnica de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas/DAPES/SAS/MS. Antes de 2001: Levantamento CAPS Disque-Saúde 2001.

Neste sentido, observa-se que houve uma significativa evolução dos CAPS no Brasil. Enquanto que, em 1998 existiam apenas 148 CAPS em 2010, a União já contava com 1541 unidades, incorporando um aumento de 1.041,22 %.

Verifica-se no Brasil que várias unidades básicas não possuem equipe de Saúde Mental. A lotação ou não de uma equipe de Saúde Mental numa unidade básica depende de aspectos demográficos, epidemiológicos, e outros, que devem ser levados em conta na criação do Projeto de Saúde Mental local. De acordo com Souza (2006) quando lotada numa unidade específica, a equipe de Saúde Mental deve atender também os pacientes de outras unidades de saúde próximas, que não contam com profissionais da área. Às equipes do Programa da Saúde da Família cabe assumir o acompanhamento daqueles portadores de sofrimento mental cujo grau de complexidade do problema apresentado pelo paciente e dos recursos necessários para seu cuidado são considerados menores (por exemplo: transtornos que não apresentem sintomas graves).

Geralmente em municípios menores, relata Souza (2006), costumam haver ambulatórios de Saúde Mental que podem funcionar ou mesmo já funcionam de uma maneira diferente. São serviços considerados ágeis e acolhedores, que constituem uma referência importante para a população. Nestes casos, além dos atendimentos individuais existentes, costumam realizar oficinas, grupos e outras atividades com os usuários; acolhem os casos mais graves, muitas vezes evitando a internação psiquiátrica; atuam em equipe; têm uma relação mais viva e próxima com a cidade. Apesar das limitações de sua estrutura física e recursos humanos, acabam funcionando mais como um CAPS e/ou Centro de Convivência do que como um ambulatório de saúde mental, no sentido restrito da palavra. Em tais casos, estes serviços devem ser estimulados a continuar funcionando desta maneira, caminhando no sentido de tornar-se efetivamente um CAPS, assim que a Gestão Municipal lhes ofereça recursos para tal.

Conforme o Ministério da Saúde (2004), os CAPS – os NAPS (Núcleos de Atenção Psicossocial), os CERSAMs (Centros de Referência em Saúde Mental) e outros serviços substitutivos que surgiram no país são regulamentados pela Portaria nº 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002 e fazem parte da rede do Sistema Único de Saúde. Essa portaria reconhece e amplia o funcionamento e a complexidade dos CAPS.

Os CAPS têm a missão de atender às pessoas que sofrem com transtornos mentais severos e persistentes, acolher e dar apoio aos usuários em sua busca de autonomia, por meio de consultas médicas, psicológicas, grupos terapêuticos, oficinas de artesanato e pintura. O trabalho acontece de forma interdisciplinar, ou seja, toda equipe é responsável pelo usuário tendo como principal objetivo a reinserção deste em seu meio social. Souza (2006, p. 50) alerta que mesmo com os avanços nos serviços de saúde mental há muito a ser feito, existem muitas barreiras a serem rompidas. “É um serviço que está em construção, podendo-se constatar contribuições de outras experiências de reformas instaladas em outros países”.

O Ministério da Saúde (2004) elucida que existem diferentes tipos de CAPS. CAPS I e CAPS II: são CAPS para atendimento diário de adultos, dentro de sua população de abrangência, com transtornos mentais severos e persistentes. CAPS III: são CAPS com atendimento diário e noturno de adultos, durante sete dias da semana, visando atender à população de referência com transtornos mentais severos e persistentes. CAPSi: CAPS para infância e adolescência, oferecem atendimento

diário a crianças e adolescentes com transtornos mentais. CAPSad: CAPS para usuários de álcool e drogas, com atendimento diário à população com transtornos decorrentes de dependência e uso de substâncias psicoativas, como álcool e outras drogas. Esse tipo de CAPS deve possuir leitos de repouso para desintoxicação.

Na tabela abaixo é possível acompanhar a evolução do tipo de CAPS entre os anos de 2002 a 2010.

Tabela 1 – Evolução dos CAPS no Brasil

Ano	CAPS I	CAPS II	CAPS III	CAPSi	CAPSad	Total
2002	145	186	19	32	42	424
2003	173	209	24	37	57	500
2004	217	237	29	44	78	605
2005	279	269	32	56	102	738
2006	437	322	38	75	138	1010
2007	526	346	39	84	160	1155
2008	618	382	39	101	186	1326
2009	686	400	46	112	223	1467
2010*	725	406	46	122	242	1541
%Crescimento 2002-2010	400.00	118.28	142.11	281.25	476.19	263.44

* Até 25 de junho.

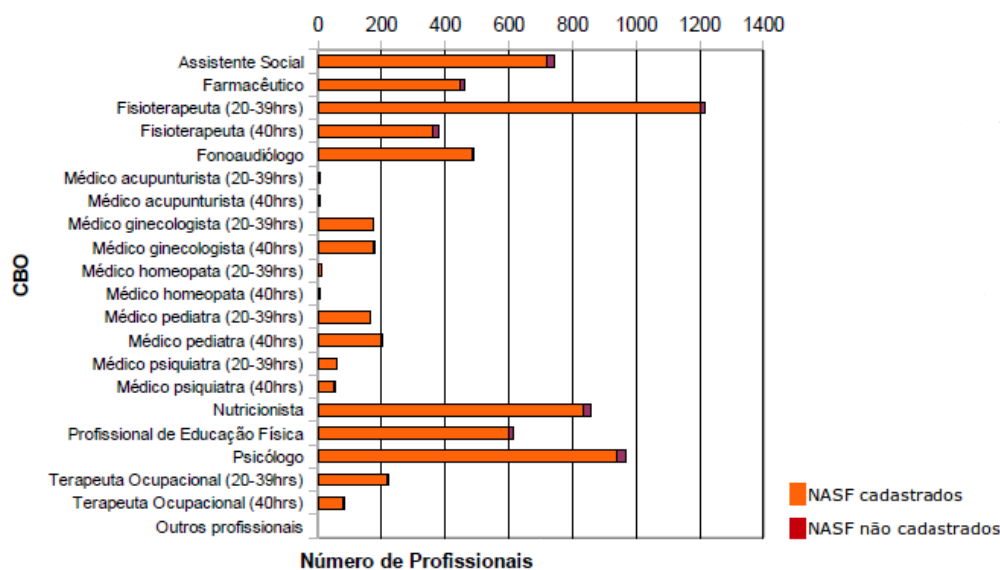
Fonte: Área Técnica de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas/DAPES/SAS/MS.

Observa-se um aumento considerável no número de CAPS entre os anos de 2002 a 2010. Ressalta-se ainda um crescimento de 400% no aumento de CAPS I, que são os CAPS que atendem os pacientes com transtornos mentais severos e persistentes.

5 PROFISSIONAIS DA SAÚDE MENTAL

De acordo com dados do Ministério da Saúde, pode-se observar na prática, conforme o gráfico abaixo, o número de profissionais envolvidos na área de saúde mental.

Gráfico 2 – Profissionais envolvidos na saúde mental



Fonte: Departamento de Atenção Básica/MS

Neste sentido, conforme dados obtidos em 2010 verifica-se que existem 1.165 NASF em funcionamento em todo o país. Dos 6.895 trabalhadores destes Núcleos, apenas 2.123 são profissionais do campo da saúde mental, ou seja, aproximadamente 30%.

Os dados são reflexos das contratações realizadas nesta área. Como uma das autoras trabalha com saúde mental, verifica-se que tanto em casos de concurso público, como em processos seletivos, um número significativo de colaboradores nunca ou pouco teve contato com a área de saúde mental. A rede de saúde mental é composta por profissionais de diversos cursos e níveis de escolaridade, sendo comum na saúde mental não haver concursos específicos.

O que se percebe na prática é que parece ter se tornado hábito dos gestores a realização de concursos gerais para a saúde e a convocação isolada dos aprovados. Neste sentido, os profissionais se sentem praticamente induzidos a assumir a vaga na área de saúde mental, quando não informam que é a única vaga disponível, sem importar-se com o perfil e vocação do futuro profissional.

A contratação do profissional deve ser realizada de forma planejada e organizada. Tais contratações acabam em muitos casos não seguindo um padrão

específico para a área, ocorrem de acordo com a necessidade e urgência e costumam seguir o padrão das contratações gerais. O que acarreta na prática uma rotatividade de funcionários.

A rotatividade na área da saúde mental é um problema a ser enfrentado. Assim como a baixa remuneração, pouca ou inexistente capacitação profissional (independente do nível escolaridade), condições de trabalho inadequadas, falta de apoio e comprometimento dos gestores. O que potencializa o índice de rotatividade. De acordo com Ramminger (2002), parte dos trabalhadores de saúde mental encontra-se em estado de esgotamento emocional, estresse e outros transtornos como depressão e dependência química.

Por outro lado, uma das maiores queixas dos usuários de saúde mental, é que com a troca constante de funcionários existe a necessidade de falar sobre suas vidas e seus problemas frequentemente, para que os mesmos estejam a par dos acontecimentos e possam oferecer o melhor tratamento ao paciente. A contratação de funcionários efetivos ou a efetivação dos mesmos garante estabilidade emocional tanto ao profissional quanto ao paciente, tornando o serviço mais ameno e o tratamento mais produtivo (RAMMINGER, 2002).

Silva e Costa (2008, p. 06) identificam o trabalho como “desencadeador de saúde ou de doença, de bem-estar e de prazer, e até mesmo de desestruturação mental e loucura”. Dependendo da relação entre o trabalhador e o trabalho, a atividade exercida pode ser considerada penosa, desgastante e humilhante ou, ao contrário, gratificante e desejada, considerada como o que dá sentido à vida.

Algumas tarefas dos profissionais de saúde mental acabam ultrapassando o sistema de saúde, segundo Silva e Costa (2010), e demonstrando outros campos precários (familiar, cultural, social, econômico). O profissional se depara com impasses que limitam as ações necessárias fazendo-o se sentir impotente, sobrecarregado e descrente. Este sentimento torna o profissional vulnerável ao adoecimento, na maioria dos casos. Inúmeros exemplos são relatados no dia-a-dia na área de saúde mental, como: falta de medicação, carência no suporte familiar, moradia em condições mínimas de sobrevivência, ausência de alimentação adequada.

Sendo assim, o trabalho se apresenta como um fator considerado relevante na saúde mental dos indivíduos e atua diretamente como fonte de satisfação-insatisfação, prazer-sofrimento, saúde-doença, entre outras. Em tal sentido, para Silva e Costa (2008) a análise do trabalho passa não somente pela organização do trabalho, mas também pela

variedade das relações que se estabelecem no cotidiano das relações trabalho-trabalhador. Desse modo, é possível verificar-se claramente a complexidade existente no sentido da resolutividade das relações inseridas no contexto de trabalho.

A satisfação dos profissionais nos serviços envolve sentimentos positivos resultantes da avaliação de suas experiências de trabalho, conforme valores pessoais e metas. De acordo com Bandeira *et al.* (2007), a OMS define a satisfação dos profissionais de saúde mental em relação às seguintes dimensões: condições de trabalho, relacionamento com os colegas de trabalho, participação e envolvimento na equipe, e qualidade do tratamento oferecido aos usuários.

Silva e Costa (2008) frisam que em relação ao campo da política de saúde mental, os princípios e diretrizes visam preconizar a valorização da importância do trabalhador de saúde mental colaborando na produção do ato de cuidar. No Relatório da III Conferência Nacional de Saúde Mental no ano de 2001, discutiu-se sobre a criação de instrumentos para construção e consolidação de uma política adequada de recursos humanos que seja coerente aos princípios da Reforma Psiquiátrica. Os autores afirmam que tais ações são necessárias e devem garantir aos profissionais os seguintes programas estratégicos:

[...] capacitação e qualificação continuada; remuneração justa aos profissionais; garantia de condições de trabalho e de planos de cargos, carreira e salários; democratização das relações e das discussões em todos os níveis de gestão, contemplando os momentos de planejamento, implantação e avaliação; garantia de supervisão clínica e institucional; avaliação de desempenho e garantia da jornada de trabalho adequada para todos profissionais de nível superior; desenvolvimento de estratégias específicas para acompanhar e tratar da saúde mental dos trabalhadores de saúde; criação de programas de saúde mental no âmbito da administração municipal para os funcionários e servidores portadores de sofrimento psíquico (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001 *apud* SILVA; COSTA, 2008, p. 07).

Existem programas e projetos na área de políticas públicas para os trabalhadores de saúde, contudo, há uma lacuna entre a realidade prática das ações e as necessidades detectadas. Silva e Costa (2008) elucidam que, numa pesquisa realizada voltada para os trabalhadores de saúde mental, se verificou a existência de poucas ações voltadas à saúde do servidor público e a falta de políticas públicas organizadas para esse setor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se importante um olhar mais atento às pessoas envolvidas no processo de tratamento na área de saúde mental, tanto àqueles que necessitam de um tratamento para poder se inserir na sociedade, quanto para aqueles que lidam com os pacientes diariamente ajudando-os nesta reinserção na sociedade.

A labuta do tratador do portador de sofrimento psíquico é árdua e desgastante e fazer com que o trabalhador perceba que está amparado é imprescindível, tanto para o bem estar dele, quanto para o bom funcionamento do serviço e consequentemente do tratamento adequado do usuário do sistema único de saúde.

Há uma necessidade de um recrutamento específico para esta área de saúde mental, profissionais com formação na área e que estejam preparados para a lida diária com os pacientes. Deve ser dada prioridade para a contratação destes profissionais por meio de concurso, para que haja o mínimo de rotatividade a fim de se estreitar os laços tratador e paciente, pois se percebe na prática que esta aproximação potencializa a cura e agiliza a recolocação do paciente na sociedade.

A seleção por meio de concurso público atua positivamente também no psicológico do funcionário. O profissional trabalharia com a certeza de que no próximo ano estaria empregado, o que acarreta uma diminuição expressiva do esgotamento emocional que impede que o serviço prestado seja de baixa qualidade, no qual os maiores prejudicados são os usuários que acabam não tendo um tratamento contínuo.

Os concursos devem prever no edital os conhecimentos e habilidades que o profissional deve possuir e especificar as atividades que serão executadas dentro de cada sub-área da saúde mental.

Não obstante, o treinamento e desenvolvimento periódico dos profissionais da área de saúde mental são imprescindíveis para que haja uma atualização no processo de tratamento. Pois, observa-se que na prática tratamentos de internação, isolamento e aplicação de fortes drogas não se mostram eficazes para a cura.

Por fim, a valorização deste profissional, com uma remuneração justa e adequada, evitará o absenteísmo e influenciará numa diminuição da rotatividade. A

implantação de um plano de cargos e salários é urgente a fim de proporcionar uma carreira ao profissional da área de saúde mental.

É necessário deixar de lado o preconceito ou a desvalorização atribuída à área. Políticas públicas não só precisam como devem ser implantadas e fiscalizadas em prol da saúde mental do trabalhador desta área. Conviver com pessoas em constante sofrimento psíquico não é tarefa fácil, mas pode tornar-se mais amena se houver valorização profissional e se as condições de trabalho forem adequadas.

ABSTRACT: This paper's aim is to propose a reflection about mental health. The methodology employed was the bibliographic research. In order to carry out this study issues such as quality of life at work and how this quality influences it directly were approached. Other issues – such as the limits of the concept of mental health, the psychiatric reform in Brazil and the mental health professionals which confirm the improvement of the treatments offered by the National Health System – were also treated in this study. It has been also verified the importance of mental health professionals in the patient's treatment and how they can have an influence on their improvement, so that they can return as quickly as possible to the society.

KEYWORDS: Mental Health; World Health Organization; Family health program.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANDEIRA, Marina; ISHARA, Sérgio; ZUARDI, Antônio Waldo. **Satisfação e sobrecarga de profissionais de saúde mental:** validade de construto das escalas SATIS-BR e IMPACTO-BR. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000400007>. Acesso em: 11/04/2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS:** Os Centros de Atenção Psicossocial / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Publicado em: 2007. Acesso em: 11 abr. 2013 às 12h27min.

BRASIL, Governo do Distrito Federal. **Cartilha de Orientação em Saúde Mental:** Um caminho para a inclusão social. Disponível em:

<www.saude.df.gov.br/sites/100/163/00009775.pdf>. Publicado em: 2009. Acesso em: 18 mar. 2013 às 22h 57min.

FILHO, Naomar de Almeida; COELHO, Maria Thereza Ávila; PERES, Maria Fernanda Tourinho. **O conceito de saúde mental.** Disponível em:

<<http://www.usp.br/revistausp/43/10-naomar.pdf>>. Publicado em: 1999. Acesso em: 17mar. 2013 às 23h20min.

LACAZ, Francisco Antônio de Castro. **Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7086.pdf>>. Publicado em: 2000. Acesso em: 11 abr. 2013 às 18h22min.

LIMA, Vanessa Batista Oliveira; NETO, Joffre do Rêgo Castello Branco. **Reforma Psiquiátrica e Políticas Públicas de Saúde Mental no Brasil: Resgate da Cidadania das Pessoas Portadoras de Transtornos Mentais**. Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/REFORMA_PSIQUIATRICA_E_POLITICAS_PUBLICAS_DE_SAUDE_MENTAL_NO_BRASIL.pdf>. Publicado em: 2011. Acesso em: 22 mar. 2013 às 10h33min.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Qualidade de Vida no Trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Atlas, 2010.

OMS. **Temas de Salud: Salud mental**, 2013. Disponível em: <http://www.who.int/topics/mental_health/es/>. Acesso em: 20 abr. 2013.

RAMMINGER, Tatiana. **A saúde mental do trabalhador em saúde mental: um estudo com trabalhadores de um hospital psiquiátrico**. Disponível em: <www.esp.rs.gov.br/img2/v16n1_10saudemental.pdf>. Publicado em: 2002. Acesso em: 07 abr. 2013 às 12h01min.

SAÚDE, Ministério da. **Saúde Mental em Dados 7**. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/smdados.pdf>>. Publicado em: 2010. Acessado em: 20 abr. 2013 às 15h40min.

SILVA, Elisa Alves e COSTA, Ileno Izídio da. **O profissional de referência em Saúde Mental: das responsabilizações ao sofrimento psíquico**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v13n4/07.pdf>>. Publicado em: 2010. Acesso em: 07 out. 2012 às 12h 06min.

SILVA, Elisa Alves e COSTA, Ileno Izídio da. **Saúde mental dos trabalhadores em saúde mental: estudo exploratório com os profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial de Goiânia/Go**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682008000100006&script=sci_arttext&tlng=en>. Publicado em: 2008. Acesso em: 07 out. 2012 às 11h 45min.

SOUZA, Marta Elizabeth de Souza. **Atenção em Saúde Mental**. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria Carolina. **As Melhores Empresas para Trabalhar no Brasil e a Qualidade de Vida no Trabalho: Disjunções entre a Teoria e a Prática**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n1/v5n1a10.pdf>>. Publicado em: 2001. Acessado em: 11/04/2013 às 23h23min.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA: DO “ADULTO EM MINIATURA” ÀS CULTURAS DA INFÂNCIA

Maria Fernanda Diogo (FMP)

RESUMO: Criança e infância são categorias sociais permeadas por nuances políticas, econômicas e culturais. Esse artigo tem por objetivo traçar o percurso teórico do conceito de infância por meio de um estudo bibliográfico. Na obra de Philippe Ariès, importante historiador francês, percebe-se que na Idade Média a criança era considerada

um “adulto em miniatura”. Essa concepção foi passando por gradativas reformulações a partir do início da Idade Moderna. Contemporaneamente, diversos autores, como, por exemplo, as brasileiras Maria Carmem Silveira Barbosa e Eloisa Candal Rocha, defendem a tese do protagonismo social infantil, representado pelas culturas da infância. No bojo dessas transformações, reformulou-se o papel do docente e tornou-se premente a necessidade de as instituições de ensino formarem professores reflexivos e críticos, não meros reprodutores das práticas sociais vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; História da Infância; Culturas Infantis.

INTRODUÇÃO

Esse artigo surgiu de inquietações minhas enquanto professora do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça. No imaginário de nossos alunos e alunas, percebi quão forte se faz sentir o peso de certas naturalizações relacionadas às crianças e à infância. Perde-se, por vezes, a noção que os conceitos são históricos, relacionais e cambiantes. Criança e infância são, pois, categorias sociais, forjadas por meandros políticos, econômicos, jurídicos, médicos, culturais, entre outros. Quando naturalizadas, todo esse caleidoscópio de inferências se esvazia, restando somente seres abstratos.

O objetivo desse artigo é, desde uma perspectiva histórica, amparada pelos Estudos Sociais da Infância e pela Pedagogia da Infância, tecer considerações sobre o paradigma de infância, perscrutando-o desde a Idade Média até os dias atuais. Iniciou-se percorrendo sobre o que era ser criança na Idade Média; passou-se rapidamente pelos primórdios da Educação Infantil na Idade Moderna; discorreu-se sobre as especificidades da infância no Brasil para, na sequência, postular o protagonismo infantil e fundamentar as culturas da infância. Nas considerações finais, discutiu-se a necessidade contemporânea de formar professores críticos e reflexivos, alinhados com práticas socioeducativas que respeitem a integralidade do ser criança.

PRECEDENTES HISTÓRICOS

A percepção de que as pessoas nascem bebês, tornam-se crianças, adolecem, alcançam a maturidade, envelhecem e morrem pertence à condição humana, contudo esses períodos não foram ou são compreendidos de modo uniforme nas diferentes culturas ou épocas. A infância, objeto desse artigo, nem sempre foi percebida como um período de desenvolvimento e, segundo Rocha (2002), por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança.

Philippe Ariès (1914/1984) foi um importante historiador francês que estudou as representações coletivas sobre as crianças e as mulheres. Sua teoria não é unanimidade entre os historiadores, existem críticas relacionadas à sua metodologia e aos fundamentos de suas evidências (ROCHA, 2002), mas ele é mundialmente reconhecido por mostrar que o conceito de infância muda historicamente e que diferentes culturas formam diferentes paradigmas.

Em relação às crianças, Ariès (1981) desconstruiu o mito da “infância natural”. Estudando como crianças eram tratadas desde o século XII, Idade Média, o autor apontou que àquela época não havia um “sentimento de infância”. Explicando melhor a tese desse historiador: o índice de mortalidade era extremamente elevado, principalmente entre as crianças, o que levava as pessoas da época a considerarem a morte um “fato natural”. As dificuldades e precariedades enfrentadas na vida cotidiana eram consideráveis. Imperava um sentimento de indiferença e desvalorização em relação às crianças, pois elas pouco contribuíam com o sustento comunitário e apresentavam comportamentos considerados “irracionais”. Elas não recebiam tratamento diferenciado dos adultos, não havia a noção de que as crianças eram seres em desenvolvimento. Em outras palavras, elas eram consideradas “adultos em miniatura”. Nas palavras do autor, “(...) até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido (...)” (p. 51). Assim, a infância era vista como um “mal a ser superado”: quanto mais cedo a criança adentrasse no universo adulto, mais rapidamente se tornaria produtiva e contribuiria com a dinâmica doméstica.

A concepção sobre infância vai sofrer alterações significativas somente no século XVI. Segundo Ariès (1981), a partir do final do século XVI e durante o século XVII, início da Idade Moderna, começam a surgir sinais do desenvolvimento de um

sentimento de infância¹. Muitas modificações sociais pautariam essas transformações. Dentre elas, descobertas médicas reduziram os índices de mortalidade e o surgimento da família nuclear favoreceu a emergência do sentimento de proteção às crianças. Assim, a infância foi assumindo relevância social e, pela primeira vez, surgiu uma preocupação relativa à educação das crianças. Segundo Carvalho e Carvalho (2002), no século XVIII surgiram na Europa as primeiras instituições de educação de crianças de 0 a 6 anos, orientadas pelos conhecimentos da medicina da época e pelos preceitos da religião.

Dentre os teóricos que influenciaram primeiras propostas de Educação Infantil encontram-se, no século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e, no século XIX, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). Rousseau foi o primeiro teórico a romper com a representação das crianças em “adultos em miniatura”, propondo que a educação devia valorizar a “natureza pura” infantil, evitando corrompê-la. Pestalozzi e Fröbel, segundo Micarello (2011), avançaram nessa teorização e muito contribuíram para a consolidação dos ideais do novo modelo de sociedade que então se instaurava. Segundo a autora, apesar deles apresentarem diferenças fundamentais, Pestalozzi e Fröbel têm em comum a ênfase no papel da família, especialmente no papel da mãe, “naturalmente dotada” de dons femininos para o cuidado das crianças. Nessa nova perspectiva, a família passou a assumir importância fundamental na educação de crianças pequenas, bem como foram idealizadas instituições especialmente voltadas para a sua educação.

Foi de Fröbel a idealização dos *Kindgarten* (Jardins da Infância). O autor compreendia a criança como um ser ativo e criativo, dessa forma, a educação deveria se dar pela autoatividade e pelo jogo. Assim, ele se preocupou em criar ambientes educativos e estimulantes para as crianças, com jogos e brinquedos, propôs uma pedagogia do brincar e sistematizou um curso para mães e educadoras. Sua teoria teve impacto inovador e humanista e a prática dos Jardins da Infância foi aceita em diversos países, inclusive no Brasil (KISHIMOTO, 1996).

¹ Cabe salientar que uma das críticas sofridas pelo autor está justamente em sua teoria “datar” o surgimento do sentimento de infância nos séculos XVI/XVII. Kuhlmann Jr (1998), fundamentado em outros historiadores (Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon) contesta que o sentimento de infância seria inexistente na Idade Antiga e Média, criticando Ariès por ser generalizante e linear.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

Faz-se importante no escopo desse artigo realizar uma breve reflexão sobre a história da infância no território nacional, buscando compreender os pressupostos nos quais essa se ancora.

Nos idos do Brasil Colônia (1500 - 1808) e Império (1808 – 1889), de modo geral, subestimava-se a criança, privando-a de toda expressão de afeição e consideração. Como elas não eram socialmente valorizadas, percebidas ou ouvidas, era comum ocorrerem maus tratos e abandono (DEL PRIORI, 1999).

Um fato interessante que corrobora essa afirmação é a criação no Rio de Janeiro, em 1730, da Santa Casa de Misericórdia e da Roda dos Expostos. A Roda tinha como função receber de forma anônima crianças órfãs ou abandonadas. Segundo Freitas (2003, p. 54), “o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira”. Ainda segundo o autor, fundada para proteger a honra da família colonial e a infância, a Roda obteve um efeito oposto, pois as pessoas puderam contar com apoio seguro para as suas transgressões sexuais. As crianças acolhidas eram alimentadas, assistidas e instruídas. Apesar das discussões sobre a imoralidade e a alta mortalidade dos internos, a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, no caso de São Paulo a Roda sobreviveu até 1948. As crianças abandonadas que não recebiam a proteção devida pela Câmara ou pela Roda acabavam sendo acolhidas em famílias que as criavam por dever de caridade ou compaixão (FREITAS, 2003).

Com o advento da República, em 1889, houve uma súbita valorização da criança, representando-a como “herdeira da República”. Médicos e juristas colocaram-se à frente das batalhas em prol da infância pobre e logo se estabeleceu a obrigatoriedade da educação de crianças entre 7 e 12 anos, sendo posteriormente ampliado para o Ensino de Primeiro Grau, dos 7 aos 14 anos. A legislação da época não contemplou a Educação Infantil. Para Freitas (2003), a partir do século XIX começou a surgir a preocupação por parte das famílias em se responsabilizarem pela educação e socialização das crianças, responsabilidade esta que foi logo compartilhada com a escola.

Com o crescente processo de industrialização no Brasil, houve uma modificação nos hábitos das famílias, principalmente das famílias trabalhadoras, pois as mulheres transformaram-se em operárias, enfrentando turnos de mais de oito horas diárias nas

fábricas. Nessa época, foram criadas algumas instituições filantrópicas, de caráter assistencial, utilizando trabalho feminino – na maioria das vezes voluntário –, objetivando fornecer guarda higiene, cuidado e alimentação aos filhos das trabalhadoras. Estas instituições constituíam um serviço social assistencialista, não faziam parte de seus objetivos a preocupação de educar as crianças sob sua tutela.

Inicialmente essas instituições não foram mantidas pelo poder público, mas por agências filantrópicas. O Estado interveio com ações higienistas somente a partir dos anos 1940. Segundo Carvalho e Carvalho (2002), o Departamento Nacional da Criança, criado nessa década, passou a reconhecer a creche como um “mal necessário” no combate às criadeiras – mulheres do povo, de baixa escolaridade, que assumiam em seus lares os cuidados dos filhos das trabalhadoras.

Em relação à educação de crianças pequenas, inicialmente houve clara dicotomia entre o cuidar e o educar. Assistir e cuidar sempre estiveram associados aos filhos das trabalhadoras, numa visão abertamente assistencialista. Predominou até o século XX a desqualificação dos filhos dos/as operários/as, assim as instituições criadas para os “pobres” não usavam a metodologia froebeliana. Já as instituições de elite prontamente adotaram as teorias de Fröebel, preparando as crianças, por meio de jogos lúdicos e brincadeiras, para o ensino regular e para a socialização. Segundo Carvalho e Carvalho (2002), nas creches populares faltavam materiais adequados e havia uma concepção diferente de educação do que a aplicada à elite, com finalidades pedagógicas além das de cuidado. Kishimoto (2006) aponta que o brincar foi inserido nas instituições de Educação Infantil conforme um critério de classe social: enquanto os filhos da classe média recebiam brinquedos e jogos, os filhos dos operários não estavam autorizados a brincar e não tinham brinquedos à disposição.

No século XX, avançaram os mecanismos protetivos da infância. Foi criado o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro e os movimentos operários ganharam força, reivindicando melhores condições de trabalho e assistência para as suas famílias (cuidado e educação para as crianças). Houve gradativo aumento nas instituições criadas e mantidas e pelo poder público, mas ainda predominava a visão das crianças das classes trabalhadoras como “carente e inferiores”. Naquela época, não havia cursos de formação para professoras. Micarello (2011, p. 215) coloca que para trabalhar nas creches e pré escolas populares bastava ser mulher, pois “(...) seus dotes femininos a

habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado”. Segundo a autora, as características ligadas ao desempenho da mulher nas tarefas domésticas e maternas eram aquelas consideradas necessárias – e suficientes – para seu desempenho como professora, prescindindo de qualquer formação. Essa postura denuncia forte viés de gênero².

Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência, instituição que organizava as creches dirigidas aos filhos da classe trabalhadora. O Projeto Casulo foi o primeiro programa brasileiro de Educação Infantil em massa, implantado pela Legião Brasileira de Assistência em 1977. De acordo com Freitas (2003), os princípios que orientaram a concepção desses primeiros programas foram fortemente influenciados por propostas elaboradas por agências intergovernamentais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU). Ainda segundo o autor, o modelo ignorou particularidades e contradições nacionais ou regionais, fossem elas econômicas, culturais, políticas ou propriamente educacionais, contudo sua implantação necessitou de ampla adesão local (governamental ou comunitária).

Nos anos 1970, segundo Carvalho e Carvalho (2002), houve a expansão das creches e pré-escolas no Brasil em função do crescimento urbano, do aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, da reconfiguração do perfil familiar, da intensificação dos movimentos sociais organizados etc. A partir dos anos 1980, surgiu um movimento de sensibilização da sociedade pelo direito da criança a uma educação de qualidade e a legislação passou a contemplar a criança nos textos legais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garantiu direitos às crianças. Antes da Constituição a criança só figurava nas questões de amparo e assistência, mas a partir desse documento ela surge sob o signo do Direito. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou a criança como um ser de direitos, atribuindo-lhe, também, alguns deveres (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, inovou ao colocar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, determinando também que os profissionais deveriam ter formação mínima para a docência (BRASIL, 1996). Assim, em termos legais, a criança passou a ser vista como um ser integral que deve ser respeitado em todos os seus aspectos (físico,

² Para aprofundar essa questão, vale consultar outro artigo de minha autoria que aborda a feminização do magistério (DIOGO, 2012).

psicológico, intelectual e social) e a educação passou a ser encarada como um direito, tarefa pública que pode e deve ser socialmente compartilhada.

Para finalizar esse tópico, cabe apontar que na lei a criança está garantida, mas nem sempre se distinguem esses direitos na prática. Ainda permanece a necessidade de se consolidar uma política nacional para a infância, pois esse é o segmento etário mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdades sociais. Persistem no Brasil diferentes tipos de infância, há ainda um descompasso entre a legislação e a realidade bem como um processo de desigualdade social fortemente implantado que faz com que existam, concomitantemente, diferentes infâncias.

O PROTAGONISMO INFANTIL: AS CULTURAS DA INFÂNCIA

Embora estejamos distantes do ideal, há de se considerar que muito se avançou no Brasil em termos de políticas públicas para a infância. No campo acadêmico, passou-se a fomentar estudos que envolvessem essa etapa da vida. Até a década de 1970 a criança não tinha protagonismo social e raramente virava objeto de estudo, contudo nos últimos anos do século XX, principalmente com os Novos Estudos Sociais da Infância, a criança passou a ser estudada enquanto autora da sua própria socialização. Dessa forma, pesquisas recentes sobre crianças concentram seus esforços na elaboração de uma concepção social da infância, provocando, em alguma medida, rupturas e mudanças de paradigma.

De acordo com Marchi (2007), as pesquisas contemporâneas sobre a infância alicerçam-se sobre dois paradigmas: (1) o da infância como construção social e histórica e (2) o da criança como sujeito ou ator social.

O primeiro tem a historicidade como ponto central e considera as estruturas sociais, simultaneamente, regras e recursos. Essa percepção rompe com o dualismo dicotômico clássico, que antagoniza o macro e o micro, o objetivo e o subjetivo etc. Nesse paradigma, as crianças passam a ser socialmente reconhecidas e posicionadas em relação à estrutura social e a infância passa a ser encarada como socialmente produzida. Daí a infância ser considerada um conceito cambiante e relacional.

O segundo paradigma toma por base o caráter ativo e reflexivo da conduta humana. Na medida em que a infância passou a ser encarada como socialmente produzida, numa perspectiva dialética, também passou a ser produtora social. Assim, essa perspectiva analisa a capacidade de ação social ou o protagonismo infantil.

Desses dois pontos descritos por Marchi (2007) decorre uma nova perspectiva: *crianças produzem cultura*. Elas são produtos e, ao mesmo tempo, produtoras sociais, elas agem (em inglês, *agency*) no seu entorno, apropriando-se criativamente do mundo e o modificando. Essas produções lhes permitem dar sentido ao mundo. “As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade” (BARBOSA, 2009, p. 31). Nessa nova perspectiva, crianças e adultos passam a ser concebidos como sujeitos do conhecimento e atores sociais, que produzem cultura e são nela produzidos, ambos cidadãos de direitos (KRAMER, 2011).

O modo como a criança é vista por si mesma e pelos adultos resulta em diferentes construções sociais. Na perspectiva aqui exposta a criança passou a ser encarada como parceiro do adulto na construção da sociedade e como agente da sua própria socialização. Segundo Sirota (1994), essa nova forma de encarar a socialização infantil considera que a criança constrói sua própria experiência com base no quebra cabeça de referências e normas sociais que ela encontra a sua volta, enquanto *agente* desse processo; assim sendo, o lugar da criança não representa somente o da simples reprodução social: esse também pode ser o da transgressão e da resistência, pois a criança é um aprendiz intelectual que realiza intervenções sociais desde a mais tenra idade.

O que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não têm um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto, tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das responsabilidades de construção da sua existência concreta. (ROCHA, 2011, p. 382).

Durante muitos anos a socialização das crianças foi percebida como um processo hierárquico que possuía uma direção vertical descendente (BARBOSA, 2009). Buscando superar o “adultocentrismo”, pesquisas atuais que estudam a infância passaram a escutar e dar visibilidade ao que pensam e como agem as próprias crianças.

Assim, a infância deixou de constituir um “tempo de passagem” para se firmar enquanto categoria importante na estrutura da sociedade e novas questões epistemológicas e metodológicas passaram a ser apontadas.

O espaço escolar é um lugar de socialização do capital cultural, dessa forma é tarefa da escola sistematizar esse saber e oportunizar sua assimilação crítica por parte dos educandos. A mudança de paradigma até aqui delineada coloca as crianças como *protagonistas* da trama educacional e não como meros espectadores ou, pior, “depositários” do ensino. Rocha (2011) aponta que contemporaneamente devem-se entender as relações estabelecidas no espaço escolar como socioeducativas e estabelecer como seus pressupostos a heterogeneidade da infância e a inteligibilidade das crianças, construindo “(...) um espaço educativo não apenas *para* elas, mas *com* elas (...)” (Idem, p. 375, grifos da autora).

Ainda segundo Rocha (2011), toda relação educativa é uma relação social, dessa forma as professoras devem buscar o “refinamento do olhar” e “auscultar” as crianças. Ausculta significa mais do que a mera recepção da informação auditiva, “envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão que, principalmente nesse caso – a expressão do outro/criança – , orienta-se pelas próprias intenções colocadas na relação comunicativa” (Idem, p. 381). Nesse caso, entre o/a educador/a e a criança se estabelece uma relação de horizontalidade, ainda que com patamares diferenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido nesse artigo objetivou levar o/a leitor/a a perceber o desenvolvimento do conceito de infância, desde a concepção de que a criança era um “adulto em miniatura”, na Idade Média, crianças essas totalmente desprovidas de atenção ou direitos, até o protagonismo infantil representado pelas culturas da infância da contemporaneidade.

Assumir que as crianças são agentes sociais e produzem cultura representa uma mudança importante na concepção socioeducativa e passa a exigir professores reflexivos e críticos. Segundo Kishimoto (1999) essa é uma das grandes dificuldades na formação dos/as professores/as na atualidade. A prática reflexiva exige um olhar para o

próprio trabalho e para o cotidiano. Essa postura é diferente da do pesquisador, pois tecer descrições ou explicações exige um método e não necessariamente uma prática reflexiva. Ainda segundo a autora, na formação dos professores as pesquisas têm ficado restritas ao método, não fomentando o pensamento crítico. Para Rosmann (2010, s/p), “a prática pedagógica passa a ter um significado diferente, ou um novo sentido, quando é objeto de reflexão”. Sendo assim, se a graduação não é capaz de formar professores críticos e com sensibilidade, esses serão meros reprodutores das práticas sociais vigentes.

Práticas pedagógicas diferentes revelam diferentes significados sobre a infância. As educadoras constroem suas próprias ideias de quem são e como devem ser educadas as crianças (DEMATHE; CORDEIRO, 2009). Considerando que esses conhecimentos não são neutros nem imutáveis, faz-se necessário revê-los cotidianamente, assim sendo, refletir sobre o que sustenta a prática pedagógica deve ser uma conduta normalmente tomada pelas professoras.

As crianças pequenas são muitas vezes negligenciadas, não lhes sendo atribuído protagonismo social. Barbosa (2009) aponta que pedagogias que pensem a Educação Infantil são relativamente recentes, geralmente a bibliografia contempla somente crianças maiores. Para a autora, faz-se necessário formular uma “metapedagogia” da infância, relacional e dialógica, capaz de (re)pensar a si mesma, voltada para todas as faixas etárias e capaz de reconhecer as culturas locais.

Por fim, qualificar profissionais implica ampliar seus conhecimentos. As ações tomadas pelas professoras devem necessariamente ser reflexivas, pois exigem a compreensão da multiplicidade das formas de ser criança. Esse é o árduo desafio da formação profissional hoje, evitando as armadilhas da padronização e dos biologicismos. Caso contrário, conforme lamenta Kishimoto, (2001), cairemos nas armadilhas de continuar a tomar a criança como um pequeno adulto, com potencialidades para crescer rápido e aprender ainda mais depressa.

ABSTRACT: Children and childhood are social categories permeated by political, economic and cultural nuances. The objective of this paper has been describe the theoretical concept of childhood by a bibliographical study. In the studies of Philiphe Ariès, an important French historian, perceives that in the Middle Ages the child was considered a "miniature adult". This conception was undergoing gradual reformulation

from the beginning of the Modern Age. Contemporaneously, several authors, for example the Brazilian Maria Carmen Silveira Barbosa and Eloisa Candal Rocha, defend the thesis of social children's participation, represented by the cultures of childhood. In the midst of these changes, reshaped the role of the teacher and became a pressing need for educational institutions to form reflective and critics teachers, not mere reproductive of current social practices.

KEY-WORDS: Childhood; History of Infancy; Children Cultures.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei n. 8.069). Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394). Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. Educação Infantil: História, contemporaneidade e formação de professores. In. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: Histórias e Memórias da Educação**. Natal, 2002 [1 CDROM].
- DEL PRIORE, Mary Lucy Muray. **A História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- DEMATHE, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena Baptista Vilares. Representações sociais sobre infância: um estudo com pais e educadoras de educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XV, v. 16, n. 17, p. 119-133, jan./dez. 2009.
- DIOGO, Maria Fernanda. *Savoir-faire* feminino e sua apropriação profissional pelo olhar das relações de gênero. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 30, n. 71, p. 731-743, out./dez., 2012.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-44.
- _____. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.
- _____. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n.1, p. 145-168, 1996.
- _____. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XX, nº 68, dez., 1999.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In. ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus: 2011, p. 385-395.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. 2007. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In. ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus: 2011, p. 211-227.

ROCHA, Eloisa Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In. ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus: 2011, p. 367-395.

ROCHA, Rita de Cássia da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**, Guarapuava/ PR, v. 3, n. 2, 2002, p. 51-63.

ROSMANN, Márcia Adriana. Desafio da educação de crianças de zero a cinco anos na sociedade do conhecimento. In. **Anais do Seminário Interinstitucional de Ensino Pesquisa e Extensão: 15 anos construindo sentidos na diversidade**. XIII Mostra de Iniciação Científica e VIII Mostra de Extensão, Cruz Alta – RS, 2010.

SIROTA, Régine. L’Enfant dans la Sociologie de l’Education: un fantôme ressuscité? **Revue de l’Institut de Sociologie** (“Enfances et Sciences Sociales”). Université Libre de Bruxelles. n. 1-2, 1994.

PROJETO MATURIDADE FMP: PROPORCIONANDO O ENVELHECIMENTO ATIVO

Luciana A. Teles Giovannucci (FMP)

Patrícia Costa do Nascimento (FMP)

Paula Vergínia de Oliveira (FMP)

Bruna Grah Pacheco (FMP)

Giancarlo Philippi Zacchi (Professor Orientador - FMP)

RESUMO: O envelhecimento humano ocorre de forma heterogênea, dependendo do estilo de vida de cada pessoa. Tanto a atividade física quanto a intelectual pode garantir o bem-estar e melhoria de vida do idoso. Esse artigo tem como objetivo demonstrar a importância da educação inclusiva para o idoso, bem como a importância dos grupos de convivência para o envelhecimento ativo. Para fundamentação do tema, realizou-se estudos bibliográficos, pesquisas de campo com alunos, professores e coordenadores envolvidos por esse projeto denominado Faculdade da Maturidade, que visa contemplar

peessoas a partir de 50 anos, bem como pesquisa documental verificada internamente junto aos arquivos da Faculdade Municipal de Palhoça-FMP. Como resultado da pesquisa, observou-se que o envelhecimento acontece de formas diferentes e que o estímulo ao processo cognitivo dos participantes de projetos de extensão tais como o da FMP, contribui para o envelhecimento, desmitificando a ideia de que o indivíduo, ao atingir a maturidade, deve ser descartado do mercado de trabalho e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Terceira idade; Bem-estar do idoso; Educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população idosa vem aumentando significativamente, assim como sua expectativa de vida, principalmente em decorrência dos avanços na área da saúde que provocou melhorias consideráveis na qualidade de vida desses indivíduos. A busca do idoso por sua integração e socialização no mundo moderno se deve em função de sua qualidade de vida, e, com isso, temos a ruptura da imagem de uma pessoa idosa, sem condições físicas e psicológicas para um agente capaz de conviver e adaptar-se a modernidade.

Apesar de o aumento dessa busca já ser registrada na década de 1990, percebe-se que nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, criada no ano de 1996, não existe nenhuma lei específica voltada para os idosos. Diante desta mudança comportamental, criou-se o Estatuto do Idoso, que garante seus direitos de acordo com a lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. O Estatuto foi estabelecido para garantir os direitos fundamentais, mas, no entanto, verifica-se que após nove anos da sua constituição, o distanciamento entre lei e realidade ainda é uma constante. Contudo, algumas entidades governamentais como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e também não governamentais como o Instituto Vivendo, no Rio de Janeiro, administram projetos voltados para este público com a finalidade de eliminar a imagem de uma pessoa sem condições de conviver e adaptar-se à modernidade.

Dentre essas entidades governamentais, pode-se destacar a FMP como a única faculdade no município de Palhoça, em Santa Catarina, com um projeto de extensão

voltado para a maturidade totalmente gratuito e que possibilita inclusão e respeito aos direitos previstos pela Constituição Federal (1988), garantindo ao idoso maiores possibilidades de inserção social dentro dos inúmeros projetos governamentais existentes atualmente.

O objetivo deste artigo foi demonstrar a importância da educação inclusiva para o idoso, e a importância dos grupos de convivência para o envelhecimento saudável e de forma funcional, bem como demonstrar os resultados obtidos por meio de pesquisas de campo e entrevista com professores, alunos e coordenadores envolvidos no projeto, constatou-se que há um grande comprometimento, compartilhamento, confiança, amizade e autorrealização por parte de todos os envolvidos direta e indiretamente nesse projeto, tendo sempre como foco principal à convivência, a troca de experiências, a integração e o despertar da autoconfiança.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA IMAGEM DO IDOSO

Para Marx (1974), a utilização da força de trabalho era a única mercadoria de permuta em que o trabalhador alienava em troca de salário. A Juventude era sinônimo de força física, pelo qual se projetava obter cada vez mais lucro. Partindo deste pensamento, observa-se que o idoso aos poucos passou a ser considerado como velho e agente passivo, colocado à margem da sociedade. Nesse contexto, a desvalorização do idoso começou com a sociedade capitalista, cujo indivíduo considerado economicamente ativo tinha idade igual ou inferior a 60 anos. Os que ultrapassavam essa idade eram considerados inaptos para o trabalho. Assim, com o passar do tempo, o mercado de trabalho acabou por rotular este grupo de trabalhadores como desqualificados, desvalorizando esta mão de obra, tornando-os desmotivados e, conseqüentemente, doentes.

A partir dessa reflexão, surgem estudos que mostram que a desmotivação e possíveis doenças podem ser amenizadas com a criação de projetos que auxiliam no desenvolvimento do chamado envelhecimento ativo. Neste contexto, a Organização Pan-americana da Saúde divulgou no Brasil o documento *Envelhecimento ativo: uma política de saúde* (2005). Este documento traz informações para a discussão e formulação de planos de ação com intuito de promover um envelhecimento saudável e ativo, na tentativa de sensibilizar governos, entidades não governamentais, setor privado

e todos os responsáveis pela formulação de políticas e programas ligados ao envelhecimento. De acordo com este documento,

[...] manter a autonomia e independência durante o processo de envelhecimento é uma meta fundamental para indivíduos e governantes. Além disto, o envelhecimento ocorre dentro de um contexto que envolve outras pessoas - amigos, colegas de trabalho, vizinhos e membros da família (WHO, 2005, p. 13).

Pensando no bem estar do idoso e na melhoria de sua saúde, estão sendo criadas em todo o país as Academias da Terceira Idade ao ar livre (ATI). Essas academias são custeadas pelos municípios com a finalidade de melhorar a saúde e tornar a vida dos idosos mais longa (FARJADO, 2010) e ainda desmitificar a visão do idoso como a de um ser humano descartável, proporcionando assim um melhor entendimento das necessidades da terceira idade. É possível observar que a prática de exercícios na terceira idade estimula o desenvolvimento do corpo e da mente, contribuindo para o combate à obesidade, deixando músculos e ossos mais fortes, o que diminui o risco de quedas e fraturas, além de elevar a autoestima, promover a diversão e novas amizades. Além disso, é fundamental proporcionar momentos diferentes, prazerosos e alegres, preenchendo as horas de ociosidade.

Além da preocupação com o bem estar físico e mental dessa faixa etária, vários projetos foram implantados com vistas à inclusão social e digital, com intuito de motivar essa população, visto que muitas vezes por não perceberem a importância da inclusão digital ou por encontrarem obstáculos, deixam de aprender e com isso enfrentam alguns constrangimentos.

Observa-se que essa geração tem demonstrado dificuldades para lidar com os avanços tecnológicos, até mesmo nas questões mais simples como manusear um eletrodoméstico, celulares, caixas eletrônicos, entre outros. Essas rápidas mudanças tornam o idoso excluído da sociedade por não saberem como fazer uso destas tecnologias presentes no cotidiano. Pensando assim, o trabalho de inclusão digital desenvolvido na FMP, que é parte integrante desse projeto, além de ensinar como utilizar o computador, ajuda os idosos a relacionarem-se nas redes sociais aumentando as possibilidades de manter contato com familiares e amigos, diminuindo assim o isolamento e a solidão. Esta ferramenta contribui também para compartilhar conhecimentos e possibilitar mudanças nas relações sociais. As aulas de informática

ocorrem semanalmente e durante esses encontros, os idosos atualizam suas páginas pessoais na *internet* e atualizam-se lendo notícias do Brasil e do mundo.

Sabe-se que um envelhecimento saudável não depende apenas de políticas públicas de saúde, segurança, educação e lazer, mas certamente de ações que possam oferecer atendimento de qualidade, estruturas físicas e apoio psicológico, para amenizar preconceitos e diferenças que formam rótulos.

A primeira faculdade voltada para esse público foi criada no ano de 1960 na França, e Não havia a preocupação com educação permanente e o intuito era ocupar os idosos com lazer, entretenimento e com atividades que estimulassem a socialização. Mais tarde, no ano de 1973, Pierri Vellas criou uma faculdade voltada para o ensino, com o intuito de promover o conhecimento e despertar a inclusão do idoso (CACHIONI, 2003). Observa-se também que com o passar do tempo e a abertura de novas possibilidades, surgiram diversos programas inclusivos, e hoje, no Brasil, há cerca de 200 faculdades e universidades regulamentadas pelo Ministério da Educação – MEC que abrem oportunidades para esse público (FARJADO, 2010). Entre elas inclui-se a FMP, com um projeto de extensão focado no atendimento de pessoas a partir de 50 anos de idade denominado Faculdade da Maturidade. Esse projeto tem o objetivo de integrar digital e socialmente os idosos, respeitando os direitos à educação prevista na Constituição Federal (1988):

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Baseado nesse documento, a FMP, em parceria com a Secretaria de Educação do município de Palhoça, busca em seu projeto da maturidade desenvolver o idoso de todas as formas possíveis, desde os aspectos físicos aos intelectuais, levando também em conta a atualização tecnológica. Os encontros ocorrem duas vezes por semana na sede da faculdade no período vespertino, e também em uma sede descentralizada, instalada no Bairro da Pinheira com objetivo de levar o projeto mais próximo aos

alunos. Os cursos duram dois anos, e desde 2007, a Faculdade da Maturidade já formou 296 alunos. Além destas atividades, os alunos podem participar do coral da própria faculdade, composto por professores, acadêmicos da graduação, da pós-graduação e membros da comunidade. O Coral FMP apresenta-se em diversas solenidades oficiais do município e apresenta-se como mais uma ferramenta utilizada por esse projeto como meio de socialização, autoestima e autorrealização do seu público-alvo: os idosos.

O projeto Maturidade, também denominado afetuosamente pelos professores e alunos por Laboratório de Convivência Humana, vem cumprindo seu compromisso social e ético com respeito ao idoso, assumindo sua responsabilidade social junto a essa comunidade.

Melo & Froes (2001) entendem que há distinção entre responsabilidade social e filantropia. Enquanto a responsabilidade social busca instigar o desenvolvimento do cidadão e promover a cidadania individual e coletiva, a filantropia baseia-se no dever moral e ético cujas ações restringem-se a partir de desejos individuais.

Para Instituto Ethos (2012), a responsabilidade social empresarial, é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais.

Já para Dubrin (1998), a responsabilidade social é um conceito mais amplo, que vai além da ética e se refere a todo o impacto que a atuação da empresa tem sobre a sociedade e o meio ambiente. Corroboram os autores acima citados quando identificam que responsabilidade social é um conceito mais amplo, é uma busca constante de soluções para os problemas sociais.

Diante dos aspectos discutidos, a FMP, como uma Instituição de Ensino Superior (IES) preocupada com o crescimento e desenvolvimento da comunidade, vem se consolidando com ações que intensificam o fortalecimento e a sustentabilidade na comunidade em que atua, desenvolvendo projetos para atender as necessidades locais. Dentre eles, alguns eventos filantrópicos e sociais como o trote solidário, que tem como objetivo a arrecadação de alimentos pelos acadêmicos calouros de cada semestre, e a arrecadação de livros infantis e brinquedos doados pelos candidatos inscritos no vestibular da instituição. Todos esses produtos são destinados a creches, APAEs e escolas, visando minimizar as necessidades das crianças que encontram-se em situações

desfavoráveis. Já no aspecto da responsabilidade social, destaca-se o já citado Projeto Faculdade da Maturidade, sendo este um compromisso social e ético com respeito ao idoso.

Desta forma, assim como o indivíduo deve ser preparado para todas as etapas da vida, também deve estar pronto para o envelhecimento, possibilitando que esta fase seja também de qualidade, proporcionando alegria no ato de viver. Envelhecer não significa tornar-se inútil, inadequado, ainda que se tenha que conviver com certas limitações. Envelhecer é acima de tudo mostrar amadurecimento, provar que a vida, com equilíbrio, proporciona prazer e satisfação.

3. TRAJETÓRIA DO PROJETO MATURIDADE: DA CONSTITUIÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS.

A implantação do projeto maturidade da FMP teve seu marco inicial em 2007 e formou sua primeira turma em 2009. O projeto começou a ganhar corpo em decorrência da necessidade da Faculdade de firmar definitivamente seu vínculo com a sociedade, através de um projeto de extensão. Em entrevista concedida aos autores no ano de 2012, Monte afirma que a necessidade de ver a faculdade existindo também de outras formas e interagindo com a sociedade foi um dos maiores pivôs alavancadores para a criação do projeto maturidade. .

A vertente filosófica conceitual do projeto foi elaborada a partir dos fundamentos do modelo de sabedoria da corrente japonesa, já que no Oriente, o idoso é titular de autoridade e tido como referência. O projeto fazia parte do plano CRESCER (2007), que além do já supracitado projeto, continha também a criação do centro de cultura e de um cinema pedagógico.

Para Monte (2007), idealizador do plano CRESCER, a consolidação da Faculdade da Maturidade nos dias atuais comprova que projetos como este estimulam definitivamente o processo cognitivo dos seus alunos, além de amenizar o preconceito de que o indivíduo, ao atingir a maturidade deve ser descartado.

Para Rodrigues (2012), professora do projeto, a atualização de conhecimentos, socialização, promoção da saúde e bem estar da comunidade, em conformidade com a filosofia da responsabilidade social, tornam-se os aspectos teóricos e práticos mais importantes no presente momento. Benetti (2012), atual coordenadora da Faculdade da

Maturidade corrobora com os professores acima citados ao afirmar que o projeto resgata a dignidade, compartilha experiência e desperta autoconfiança.

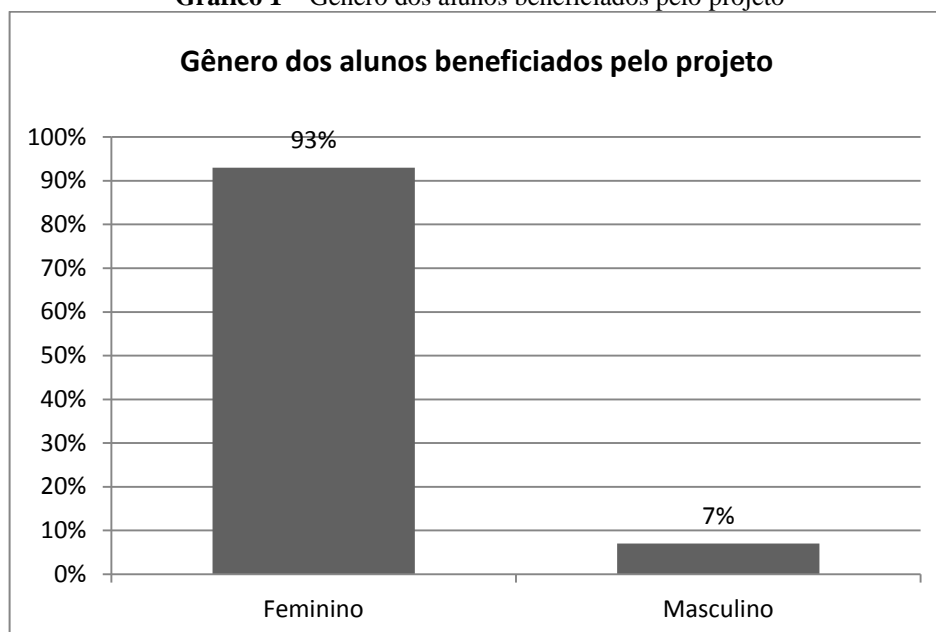
Niedzieluk (2009), que além de professora deste projeto desde o seu início também foi coordenadora por um breve período, contribuiu para que o projeto ganhasse visibilidade perante a comunidade palhocense por meio de atividades desenvolvidas na disciplina de prática de oratória, ministrada por esta professora até os dias atuais. Sob sua orientação, os alunos fizeram parte diretamente da divulgação do curso da maturidade e da cultura açoriana, apresentando-se na primeira Festa da Cultura Açoriana em Palhoça (FECAP) em 2009, caracterizados de açorianos (as), divulgando o projeto por meio da apresentação de um jogral sobre o Pão por Deus e da distribuição do mesmo na festa e de um caderno escrito que foi distribuído a todas as escolas do município.

Já em 2010, na segunda FECAP, o projeto mais uma vez se fez presente para a comunidade palhocense por meio dos gêneros orais da literatura açoriana em Palhoça, apresentando a tradição folclórica, a cantoria de roda denominada de “Cantoria da Ratoeira”, que foi trazida por imigrantes portugueses para o litoral catarinense. O resgate do folclore local por meio da riqueza poética da Cantoria da Ratoeira despertou nos envolvidos neste projeto um ânimo diferenciado. Desta tradição também foi escrito um caderno e distribuído às escolas.

Niedzieluk diz ainda que, o diferencial do Projeto maturidade é a importância e a contribuição da Faculdade e das unidades curriculares para a vida do aluno, a atualização dos conhecimentos gerais por meio da flexibilidade, experiência, dinâmica e filosofia de trabalho em busca de um novo projeto de vida. Tendo como objetivo principal, promover o fortalecimento da autoestima do aluno e disposição para realização de um novo projeto de vida mais harmônico em busca de sua auto-realização.

Observa-se então a importância da continuidade do projeto a partir das respostas concedidas nas entrevistas, já que os entrevistados acreditam que o projeto contribui positivamente e atende as diversas necessidades como: aprendizagem, atualização, relacionamento, saúde e bem estar. Pode-se constatar a partir dos gráficos 1, 2 e 3, a seguir, os resultados da pesquisa estruturada com os agentes diretamente envolvidos, totalizando um universo amostral de 40 entrevistados.

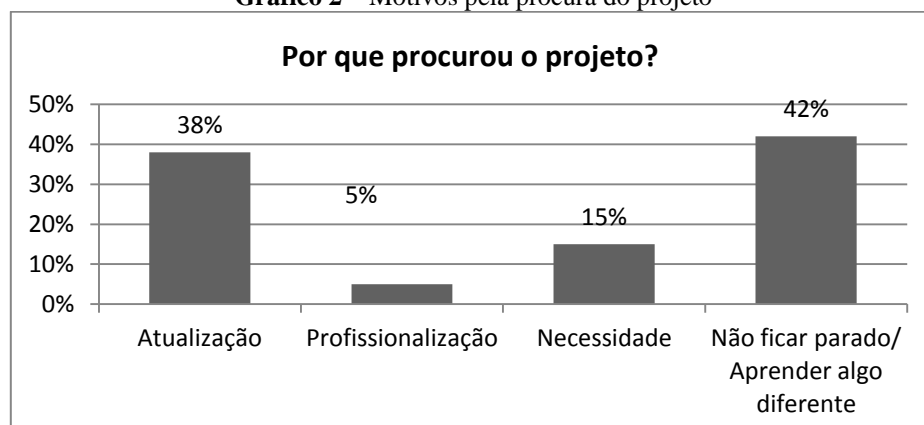
Gráfico 1 – Gênero dos alunos beneficiados pelo projeto



Fonte: Elaborado pelos autores. 2012

A partir dos levantamentos realizados, pôde-se constatar que 93% desses alunos são do sexo feminino e 7% masculino. Esta análise vem ao encontro de um dado do censo (IBGE, 2010), que afirma que a maioria da população idosa brasileira é representada por mulheres. Com esta análise, a discrepância apresentada em relação ao gênero feminino/masculino fica evidente, o que é possível inferir a necessidade de se desenvolver estudos e pesquisas futuras, com intuito de identificar o porquê do baixo índice de participantes do gênero masculino, bem como propor medidas para alavancar este índice. Os resultados apresentados no Gráfico 2 permitem uma leitura referente ao quesito motivação, que pode ser entendido como um sentimento que faz com que as pessoas ajam para alcançar seus objetivos, enxergar o mundo com outros olhos, conquistar resultados, superar obstáculos e ser persistente na busca da autorrealização, autoestima e das necessidades sociais. Amparados por este sentimento, os alunos encontram disposição para frequentar este e demais projetos existentes.

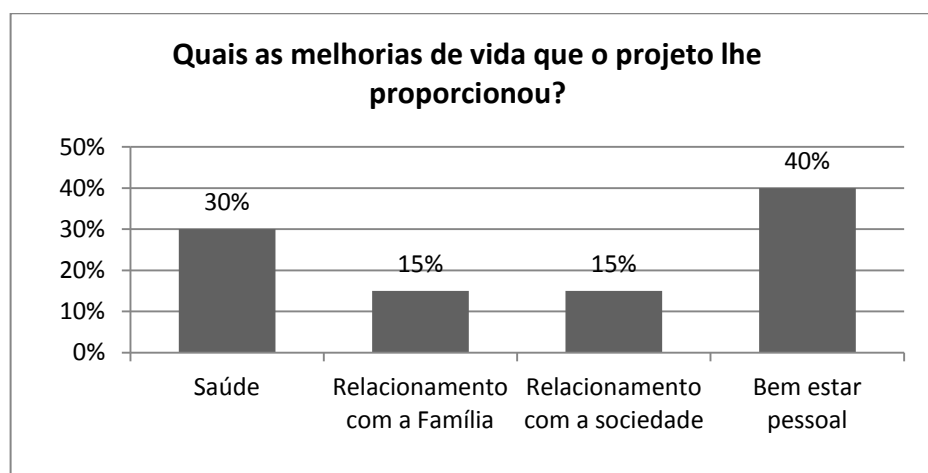
Gráfico 2 – Motivos pela procura do projeto



Fonte: Elaborado pelos autores. 2012

No Gráfico 2, constata-se que 42% dos entrevistados procuram o projeto com o objetivo de aprender coisas novas e não ficar parado, enquanto que 38% buscam atualizar-se. Em contrapartida, 15% dos entrevistados buscam o projeto por alguma necessidade, tais como: Ter relações interpessoais e não ficar com tempo ocioso. Já no quesito profissionalização, apenas 5% do universo amostral afirma que o estímulo se deu em razão da necessidade de profissionalizar-se, confirmando desta forma que o foco do projeto não é inserção no mercado de trabalho. Com a identificação destes percentuais, observa-se que a busca pela aprendizagem e atualização são primordiais para alavancar a autoestima desses idosos, conforme observamos no Gráfico 3, que traz os resultados obtidos com o projeto:

Gráfico 3 – Melhorias de vida que o projeto proporcionou



Fonte: Elaborado pelos autores. 2012

Analisando o terceiro gráfico, conclui-se que esse projeto inclusivo não só aumenta o bem-estar como melhora significativamente a saúde desses alunos, posto que 40% dos entrevistados afirmam que o projeto ocasionou um acréscimo no bem estar de cada um. 30% afirmam que a contribuição foi no campo da saúde em seus diversos aspectos, e os restantes 30%, divididos igualmente entre relacionamento familiar (15%) e com a sociedade (15%), o que se pode, com isso, inferir que os aspectos positivos sobrepõem os supostos aspectos negativos que possivelmente projetos como este possam ter.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto existe desde 2007 em decorrência da necessidade da Faculdade firmar definitivamente seu vínculo com a sociedade. Desde então, a cada ano, os trabalhos vêm proporcionando maior interatividade entre esta instituição de ensino e a comunidade. Dessa forma, verifica-se que a FMP, a partir do seu projeto de extensão para maturidade, cumpre seu compromisso social e ético com respeito ao idoso, afirmando assim sua responsabilidade social.

Esta pesquisa demonstra a importância dos Grupos de Convivência para promover o envelhecimento ativo. Diante dos resultados alcançados, conclui-se que esse projeto inclusivo não só aumenta o bem estar, a saúde, o relacionamento familiar e social como demonstra também que o envelhecimento é um processo progressivo, natural e heterogêneo, ou seja, é um processo particular de cada indivíduo. Verificou-se também a importância do saber envelhecer, a importância de preparar-se biologicamente, funcionalmente, intelectualmente e socialmente para esta fase da vida. Por fim, em conformidade com depoimentos de professores e alunos deste projeto, pôde-se constatar que o sentimento que predomina no ambiente do projeto é de gratidão dos agentes envolvidos direta e indiretamente no laboratório de convivência humana.

Observa-se concomitantemente que as possibilidades de formação de novas pesquisas torna-se uma premissa desta pesquisa, posto às diversas hipóteses levantadas ao longo das exposições e que merecem ser avaliadas e contempladas em projetos futuros.

Desta forma, afirma-se que os objetivos propostos neste trabalho foram amplamente atingidos, e que em momento algum, pretende-se esgotar o tema, mas que, sobretudo, consegue-se demonstrar a importância da educação inclusiva para o idoso,

bem como a importância dos grupos de convivência para o envelhecimento ativo, trazido à luz do debate e das pesquisas aplicadas, os impactos presentes e futuros que projetos como o da Faculdade Municipal de Palhoça, proporcionam para os agentes envolvidos na faixa etária a partir de 50 anos de idade.

ABSTRACT: Human aging happens in different ways, depending on the lifestyle of each person. Both the physical and the intellectual activity can contribute the well-being and lifestyle improvement of the elderly. This article aims to show the importance of inclusive education for the elderly, as well as the importance of coexistence groups for active aging. Bibliographical studies and field surveys with students, teachers and engineers involved in this project called Faculdade da Maturidade have been made in order to substantiate the theme as well as documentary research based on internal documents of the Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). As a result of the research, it was observed that aging happens in different ways and the stimulating cognitive process of the individual who participates in projects like these, contribute to aging, demystifying the idea that the person who reaches maturity, should be dropped from the labor market and social life.

KEYWORDS: Senior; Well-being of the elderly; Inclusive Education

REFERÊNCIAS

- BENETTI, Márcia Zanon. **Trajetória do projeto maturidade:** da constituição até os dias atuais. 2012: Palhoça. Entrevista concedida as autoras.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Alínea: São Paulo, 2003.
- DO MONTE, Jaime Bezerra. **A criação do projeto maturidade** [S.c.P.] Palhoça, 2012. Entrevista concedida às autoras.
- DO MONTE, Jaime Bezerra. **Plano Crescer:** projeto maturidade. Palhoça, 2007.
- DUBRIN, A. J. **Princípios da administração.** Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- ETHOS, Instituto de Empresas e Responsabilidade Social. O que é RSE. Disponível em:< http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o_que_e_rse/o_que_e_rse.aspx>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- FARJADO, Vanessa. **Faculdade da terceira idade garante qualidade de vida.** São Paulo, SP, 2010.

IBGE, 2010. Censo demográfico de 2010. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. **A importância do projeto maturidade**. Palhoça, 2013. Entrevista concedida às autoras.

MARX, Karl. **O Capital** (Das Kapital), Volume I. Tradução de: J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Centelha – promoção do livro, SARL, Coimbra, 1974. Disponível em: <[HTTP://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2012.

MELO, F. P. & FROES, C. **Responsabilidade social & cidadania empresarial: a administração do terceiro setor**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

RODRIGUES, Joice Lilian. **Pesquisa estruturada: Importância do projeto maturidade**. Palhoça, 2012. Questionário cedido às autoras.

WHO. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Leticia Ribeiro dos Santos (FMP)

Maria Fernanda Diogo (FMP)

RESUMO: esse artigo tem como objetivo principal apresentar os critérios de mediação para a aprendizagem, demonstrando por meio de relatos reais sua importância para o desenvolvimento infantil. O mesmo apresenta a interação social como uma forma nodal de desenvolvimento da aprendizagem, exigindo um mediador consciente de sua mediação, seja ele um educador, os pais ou algum colega do mediado. É possível identificar os critérios de mediação – conforme destacados por Feuerstein – como mediação da intencionalidade e reciprocidade, transcendência e mediação de significados, entre outros critérios presentes no relato aqui apresentado. A partir da necessidade de uma aluna, elaborou-se uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, visando obter resultados significantes para o seu desenvolvimento, proporcionando a utilização da mediação para o processo de ensino e aprendizagem. Por consequente, este se torna um método apto para a realização da aprendizagem mediada.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência da Aprendizagem Mediada; Feuerstein; Mediação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é o fruto da pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso de Leticia Ribeiro dos Santos (SANTOS, 2012), orientado pela professora doutora Maria Fernanda Diogo, disponível no acervo da Faculdade Municipal de Palhoça. A pesquisa iniciou-se por um levantamento bibliográfico, com o intuito de compreender o significado da mediação na aprendizagem. Em seguida, efetuou-se um estudo de caso para buscar resultados qualitativos para a pesquisa. Assim, esta teve como objetivo demonstrar a importância do processo de mediação para o ensino e a aprendizagem, de acordo com duas teorias de âmbito sociocultural: a de Vigotsky e a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvida por Reuven Feuerstein. Ambas as teorias enfatizam a importância da interação social para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estas apontam para o papel fundamental proporcionado pelos pais, professores e colegas para a interação da criança com o ambiente.

Na teoria de Vigotsky, o marco inicial na aprendizagem da criança é definido como uma situação sociocultural que cria uma possibilidade para a criança apropriar-se de certas ferramentas simbólicas e de atividades disponíveis em uma dada sociedade. (GOMES, 2002 p. 18).

Com isso, a situação sociocultural torna-se elemento central na aprendizagem. Embora Feuerstein reconheça, tal qual Piaget, que a criança se beneficia da situação de aprendizagem diretamente, por meio de sua própria interação com o meio, ele diverge de seu mestre ao afirmar que a criança também evolui cognitivamente por meio de uma situação de aprendizagem mediada (GOULART, 2000). Nessa, um mediador humano ativo, o professor ou os pais, interage com a criança fomentando seu aprendizado. Assim, o autor acredita que o mediador pode ser muito mais do que um intermediário ou um professor. Os pais podem, por exemplo, modificar as relações entre os estímulos e a criança, ocasionando mudanças em seu contexto, intensidade, frequência, ordem etc.

O autor ainda relata que o mediador é aquele que não se limita ao nível da maturação psicofisiológica da criança, ou seja, ele propõe o ensino direcionando as Funções Psicológicas Superiores que ainda estão por se completar, semelhante ao proposto pela teoria vygotskiana (VIGOTSKY, 1991).

Meier e Garcia (2007, p. 123) ressaltam que a mediação proporcionada ao indivíduo baseia-se no entender de “diferentes ritmos, experiências e trajetórias pessoais, contexto familiar, níveis de conhecimento, enfim, da heterogeneidade, traço comum a todos os grupos formados por seres humanos”. Portanto, a situação de aprendizagem mediada representa a interação entre o mediador e a criança, a partir do momento em que aquele intencionalmente busca planejar ações para estimular seu aprendiz. Para Feuerstein (1980), a falta da EAM poderá acarretar danos ou atrasos importantes nas habilidades da criança referentes à aprendizagem.

Devido ao fato de se tratar de uma interação, Feuerstein propõe doze características para a mediação. Estas também são chamadas de critérios. O autor apresenta os três primeiros critérios como universais: (1) mediação da intencionalidade e da reciprocidade; (2) mediação da transcendência; e (3) mediação do significado. Segundo essa teoria, faz-se necessário que o mediador os utilize conscientemente, permitindo o desenvolvimento do potencial cognitivo do mediado. Explicaremos a seguir, em linhas gerais, os três critérios considerados universais.

O critério de mediação da intencionalidade e da reciprocidade ocorre quando há intenção interna e consciente do mediador em desenvolver determinados conhecimentos e habilidades na criança.

É a intencionalidade do mediador que o leva a apresentar e a pôr em relevo certos estímulos ou determinados fenômenos na situação de aprendizagem. [...] É importante enfatizar que a intencionalidade não implica apenas que o mediador tenha intenção consciente de mediar, mas também requer que ele consiga encontrar canais de comunicação acessíveis e aceitáveis pelo mediado, através dos quais ele possa compartilhar sua intenção e transmitir seus objetivos transcendentais, suscitando assim a motivação e a reciprocidade. (SASSON, 2001 p. 2).

Para Feuerstein (1980), a mediação da intencionalidade e da reciprocidade é denominada como condição principal para que uma interação se torne uma mediação. Portanto, o mediador utiliza a intencionalidade para instigar o mediado a querer aprender e a reciprocidade é a resposta aos estímulos que o mediado demonstrará em querer aprender. Este processo de “aprender a aprender” proporciona ao mediado o “desenvolvimento das condições básicas para o crescimento da autonomia e a independência” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 130).

O segundo critério, o da mediação dos objetivos transcendentais por parte do educador, possibilita à criança o desenvolvimento de princípios, conceitos e estratégias que podem ser transferidos para outras situações diferentes daquela que os originaram. Esta mediação reflete uma orientação do mediador que permite à criança a visualização do aqui e do agora e, também, de outras situações de sua vida pessoal.

A finalidade dessa mediação é proporcionar a aprendizagem e possibilitar ao mediado o processo de aprender a aprender por meio de processos metacognitivos. Assim, a mediação da transcendência auxilia o aluno a desenvolver metacognição, objetivando a generalização e abstração e possibilitando a construção de novos conceitos a partir daqueles já obtidos.

Por fim, a mediação de significado é aquela que possibilita a transmissão de valores, atitudes culturais e pessoais do mediador para o mediado. Este é o fator da interação que mais mobiliza o aspecto afetivo. Para Fonseca (1998, p. 71), mediar significados é a essência da transmissão cultural, pois

sem significações, a transmissão cultural de umas gerações para outras não seria viável. Deixar os indivíduos na pura exploração das tarefas não lhes vai permitir atingir as significações, é preciso orientá-los no sentido de delas se apropriarem. O mediador [...] está incumbido, e culturalmente comprometido, de transmitir significações. Sem tais atribuições as tarefas de aprendizagem, por si só, não produzem a desejada modificabilidade cognitiva.

O critério de mediação de significado permite ao mediador apresentar situações de aprendizagem que envolvam o mediado ativa e emocionalmente na tarefa. Por conseguinte, cabe ao mediador proporcionar ao mediado a busca por significados, sejam eles individuais ou coletivos, estimulando a criança a fazer perguntas e estabelecer relações pessoais, evitando a aprendizagem por métodos mecânicos e repetitivos. Assim, faz-se possível estabelecer uma inter-relação entre a intencionalidade, a reciprocidade e a transcendência, “[...] agindo, no indivíduo como fator energético e como razão motivadora no comportamento” (SILVA, 2008 p. 3).

2. APLICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO

Baseado nesses princípios teóricos, como professora de uma turma de crianças entre quatro a cinco anos, a autora principal desse artigo buscou oferecer a uma aluna que apresentava atraso no seu desenvolvimento uma EAM visando potencializar sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio particular localizado na cidade de Palhoça (SC) durante o ano de 2010. A aluna, sujeito dessa pesquisa, chamava Bia³, tinha 5 anos e foi matriculada na turma do Período Preparatório II (PPII) no curso de Educação Infantil. Este era o primeiro contato da aluna com um ambiente escolar. Sua mãe solicitou auxílio da escola para estimular o desenvolvimento da menina, aquém do esperado. O intuito da escola e da professora era socializar e inserir a aluna no ambiente escolar de forma que a mesma desenvolvesse as habilidades de acordo com sua idade.

O atraso no desenvolvimento dessa aluna foi observado pela professora em diversas situações. Ela apresentava dificuldade para se locomover, sua fala era de difícil compreensão e ela possuía alto grau de inabilidade na interação e nas brincadeiras com outras crianças. Nessas situações, a criança se retraía e não mais participava das atividades.

Em entrevista com a professora, a mãe da menina relatou que nos primeiros anos de vida a criança não recebeu estímulos para se desenvolver, convivendo apenas com ela e seu marido. A mãe disse ser superprotetora. A criança somente satisfazia seus desejos e necessidades com o auxílio da mãe, tornando-se totalmente dependente desta. Ela reconhecia que o desenvolvimento de sua filha estava aquém do esperado para sua faixa etária, pois observava comportamentos mais avançados e independentes em relação aos primos da menina, com a mesma idade. Após buscar um diagnóstico médico, evidenciando que a menina não apresentava transtornos neurológicos, ela decidiu matriculá-la em uma escola e solicitar a ajuda e a orientação da professora. A mãe demonstrava preocupação e frequentemente questionava a professora se as crianças da turma apresentavam os mesmos comportamentos que sua filha. Dizia estar disposta a colaborar com o desenvolvimento da menina e buscar superar os atrasos que a filha apresentava.

³ Nome fictício escolhido pela própria criança para ser utilizado durante este trabalho.

De acordo com relatos, Bia vivia dentro de casa assistindo televisão, deitada no sofá sem se levantar. A mãe limitava, de certa maneira, o desenvolvimento da menina não permitindo que ela brincasse à vontade pela casa, pois tinha medo que ela se machucasse. Segundo a mãe, o cabelo de Bia era escasso na parte de traz da cabeça. Preocupada, levou-a a um especialista e este disse que pelo fato de ela permanecer deitada por muito tempo o cabelo não crescia uniformemente.

Partindo das informações obtidas nessa conversa inicial, a professora iniciou o processo de EAM utilizando os critérios de mediação para aprendizagem segundo Feuerstein. Intencionalmente Bia foi conduzida às atividades com intuito de desenvolver determinados conhecimentos e habilidades. Vale ressaltar que as atividades eram proporcionadas para toda a turma, porém obtinha-se um olhar mais atento voltado para Bia. A aluna também contou com a mediação da mãe que, conforme as orientações fornecidas pela professora, passou a desenvolver diversas atividades com a menina em sua casa, estimulando sua filha para o aprendizado.

2.1 MEDIAÇÃO POR MEIO DA MÃE

A mãe foi orientada sobre a importância da mediação e que o papel dos pais é fundamental para a interação da criança com o ambiente (de acordo com as teorias de âmbito sociocultural de Vigotsky e a EAM, de Feuerstein).

A mãe de Bia foi orientada para que desenvolvesse atividades e brincadeiras em casa com o intuito de estimular a filha. Ela passou a propor diversas ações, tais como: recortar e picar papel; fazer bolinhas de papel; jogos lúdicos; encher balões; brincadeiras infantis, tais como pular amarelinha, pular corda, brincadeiras com massinha; culinária, na qual a mãe fazia pão e a filha a ajudava a mexer a massa com movimento das mãos; ou seja, “atividades que poderiam colaborar para o desenvolvimento psicomotor da criança e, ao mesmo tempo, fortalecendo o vínculo mãe e filha no sentido de dar a criança maior autonomia frente a seus atos” (SANTOS, 2012, p. 41).

Também foram trabalhados em casa alguns temas abordados em sala de aula. Por exemplo, foi estudado na escola o tema “arborização” e a mãe de Bia criou uma

hortinha em sua casa para, juntas, plantarem e cultivarem algumas verduras. Depois, incentivou a filha a comer as verduras que elas mesmas plantaram.

A mãe demonstrou ser muito atenciosa e dedicada à sua filha. Estas atividades proporcionaram a Bia uma aprendizagem significativa, a qual despertou na menina o interesse em aprender de maneira prazerosa.

2.2 MEDIAÇÃO PROFESSORA-ALUNA

Nos primeiros dias de aula, Bia mostrava muita insegurança e chorava para ficar na escola. Sem a mãe, passava a tarde toda quieta ao lado da professora, sem explorar os ambientes ou interagir com os demais alunos. Ela demonstrava não saber brincar ou estar muito ansiosa para isto, portanto era necessário incentivá-la. Também era insegura em relação a brinquedos do parque, não demonstrava saber como escalar, subir, descer. Seu caminhar era desequilibrado e não possuía coordenação para correr.

Bia apresentava comportamentos diferentes em relação à turma:

Já a sua turma explorava muito bem os espaços de aprendizagem, possuía uma fácil compreensão da linguagem, era comunicativa e questionadora. As crianças exploravam o mundo da fantasia com bastante prazer e criatividade. Cada criança apresentava diferentes potenciais, porém Bia não conseguia desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas. (SANTOS, 2012, p. 42).

Nas atividades pedagógicas que exigiam escritas ou desenhos, Bia não conseguia segurar o lápis, fazia apenas rabiscos e não olhava para a folha. Também não possuía concentração para realizá-las e se dispersava com qualquer barulho na sala. Quanto à linguagem, era difícil compreender o que Bia falava, seu vocabulário contava com poucas palavras e muitas vezes ela não conseguia se expressar ou se fazer entender. O restante da turma se comunicava e se expressava com naturalidade. Eles já sabiam resolver alguns conflitos entre si e participavam das atividades com questionamentos, utilizando, por exemplo, várias vezes o “por quê?”. Os desenhos realizados pelos demais alunos já apresentavam formas e eles sabiam identificar linhas retas, curvas e formas geométricas; escreviam seus nomes e sabiam diferenciar letras e números.

Com base nas informações colhidas pela mãe e nas observações em sala de aula, a professora resolveu estimular a aluna para que ela pudesse alcançar o desenvolvimento esperado em sua faixa etária. Iniciou-se então, o processo de EAM utilizando dos três critérios de mediação universais, desenvolvidos por Feuerstein.

Na rotina escolar, a professora notou que a aluna não compreendia quando lhe era pedido para guardar ou pegar a agenda dentro da mochila, pois ela ficava parada e não a atendia. Intencionalmente, a professora proporcionou a Bia noção de dentro e fora. Um exemplo dessa intencionalidade foi uma brincadeira na quadra do colégio conhecida como Toca do Coelho⁴. Aos poucos, a aluna começou a responder a esses estímulos, pois passou a compreendê-los.

É a intencionalidade do mediador que o leva a apresentar e a pôr em relevo certos estímulos ou determinados fenômenos na situação de aprendizagem [...]. É importante enfatizar que a intencionalidade não implica apenas que o mediador tenha intenção consciente de mediar, mas também requer que ele consiga encontrar canais de comunicação acessíveis e aceitáveis pelo mediado, através dos quais ele possa compartilhar sua intenção e transmitir seus objetivos transcendentais, suscitando assim a motivação e a reciprocidade. (SASSON, 2001 p. 2).

Assim que entendeu a dinâmica da brincadeira, Bia também obteve melhorias em noções de espaço e lateralidade. Estabeleceu-se, então, a reciprocidade por parte de Bia, constituindo uma intencionalidade forte e determinada em relação ao mediador (nesse caso, a professora). Em outras palavras, a professora mediou Bia com atividades e brincadeiras, trabalhando seu corpo e mente e obtendo reciprocidade. Aos poucos foi possível transcender a relação entre dentro e fora vivenciada, por exemplo, na brincadeira da Toca do Coelho para outras situações vividas pela aluna.

A transcendência reflete então uma orientação do mediador que o direciona a visar finalidades além do aqui e do agora e a mediar elementos e requisitos que não são necessariamente e explicitamente relacionados à situação de aprendizagem presente e ao objetivo mediato da interação, mas sim a toda uma gama de situações virtuais da vida futura, pessoal e profissional, do mediado. (SASSON, 2001 p. 2).

⁴ Desenhavam-se círculos no chão, caracterizados como uma toca do coelho e, de acordo com os comandos da professora, os alunos deverão entrar ou sair das tocas.

Bia passou a responder cada vez mais aos estímulos do ambiente ao presenciar situações de aprendizagem em sua casa e na escola, como, por exemplo, a solicitação de guardar os brinquedos dentro de caixas, pois passou a entender melhor o significado dessas propostas. De acordo com Feuerstein (1994, apud GOMES, 2002, p. 86) “de todos os critérios, a mediação de significados é a mais determinada pela herança cultural do indivíduo. O ‘significado’ é o reflexo de atitudes, valores morais e mandamentos, os quais regulam e dão forma ao comportamento transmitido”.

Segundo Wertsch, Rio e Alvarez (1998), para a criança generalizar e abstrair um conceito proporcionado durante a aprendizagem faz-se importante o acompanhamento de um adulto ou de uma criança mais velha. Segundo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal preconizado por Vygotski (1991), auxiliada por alguém mais experiente, a criança poderá alcançar um desenvolvimento maior do que ela teria sozinha. A mediação, assim, torna-se fundamental para absorver e transformar os conteúdos em questão.

Com este trabalho contínuo em casa e na escola, ao longo do ano a aluna demonstrou melhorias em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Foram realizadas diversas atividades, brincadeiras e dinâmicas com a turma e Bia, a cada dia, apresentava maior interesse e curiosidade em aprender e se engajar nas atividades. Aos poucos, a aluna passou a conseguir escrever seu nome, ainda com dificuldade, e seus desenhos começaram a ganhar formas. Em momentos livres, como hora da saída, os alunos esperavam seus pais brincando com massinha, jogo da memória ou quebra-cabeça, mas Bia gostava muito de desenhar no quadro com giz. Ela desenhava várias letras e dizia ser seu nome.

No término do ano letivo, Bia apresentava grandes avanços em seu desenvolvimento nos seguintes aspectos: sua coordenação motora global se encontrava bem desenvolvida, de acordo com o esperado para a sua idade; ela se locomovia com mais desenvoltura; fazia recortes, colagens, pinturas; já reconhecia as letras de seu nome e o escrevia. Bia passou a demonstrar muita curiosidade e interesse em aprender, buscando sempre de maneira prazerosa compreender o que lhe era ensinado. Ela já tinha alcançado certo grau de autonomia nas atividades. A aluna conquistou mais facilidade em interagir com seus colegas durante as brincadeiras e conseguia relacionar aprendizagens vivenciadas fora do ambiente escolar com conteúdos explicados em sala.

Pode-se perceber a eficiência dos estímulos aplicados durante o processo de mediação pelos pais e pela professora no desenvolvimento da menina. Esse processo também se tornou uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos, o que facilitou a vontade dos mediadores em realizar a mediação. Feuerstein (1980) relata que o professor necessita transformar sua postura para adotar a de mediador da aprendizagem, mediando as relações entre os sujeitos da aprendizagem e seus conflitos, emoções, resistências, repulsas e preferências. Assim, a mediação só é possível se o mediador acreditar que a criança pode conseguir atingir seus objetivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de Feuerstein aplicado à aluna Bia, baseado na teoria da EAM, possibilitou a compreensão da importância do trabalho coletivo entre a escola e a família, fator este que contribuiu positivamente para o processo de mediação. Foi observado que qualquer pessoa ligada ao contexto cultural da criança pode se tornar um mediador, desde que essa haja com consciência e que essa pessoa acredite no potencial da criança.

Para a professora, foi possível observar o amadurecimento da aluna e o quanto a teoria da EAM contribuiu com seu desenvolvimento. As atividades, aplicadas para toda a turma, tornaram as aulas mais prazerosas para ambas as partes (professora e alunos). Conforme aponta Demo (1996), professor e alunos são agentes na produção do conhecimento. Os alunos foram beneficiados pelo processo, pois obtiveram mais vontade e curiosidade em aprender; já a pesquisadora obteve grande amadurecimento como professora, pois procurou e estudou ampla literatura para auxiliar a aluna, tornando-se uma professora mais reflexiva e consciente.

As respostas aos estímulos que a aluna dava à professora proporcionaram a essa acreditar na mediação e que é possível auxiliar seus alunos a se desenvolverem. Notou-se que por meio dos critérios de mediação, tanto por parte da professora quanto da mãe – que se mostrou preparada e apta para tal responsabilidade, Bia superou parcialmente seu atraso no desenvolvimento conseguindo ao final do ano acompanhar a turma.

Por fim, cabe considerar o quão gratificante e prazeroso foi desenvolver essa pesquisa, descobrindo a importância que um professor tem na vida de seus alunos e o valor que a educação pode construir.

ABSTRACT: This paper discusses the criteria for mediation for learning, demonstrating through real reports its importance to child development. It also presented the social interaction as important form of learning development, requiring a mediator conscious of his mediation, an educator, parents or some colleague. It can identify the criteria for mediation - as Feuerstein describes - as mediation of intentionality and reciprocity, transcendence and mediation of meaning, between other criteria present in this paper. These aim to achieve significant results in the child development, allowing the use of mediation to the process of teaching and learning. For consequent becomes a suitable method for learning mediated.

KEYWORDS: Mediated Learning Experience Theory; Feuerstein; Mediation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores associados, 1996.
- FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment**. Illiinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.
- FONSECA, Vítor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOULART, Áurea Maria Paes Leme. **O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2000.
- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vigotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007.
- SANTOS, Leticia Ribeiro dos. **A importância do professor mediador no processo ensino e aprendizagem de crianças da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Municipal de Palhoça/SC, 2012.
- SASSON, David. Los componentes del proceso holístico del aprendizaje mediado. In. ALBORNOZ C. F.; CESCO, P. (Eds.). **1º Congreso latinoamericano de aprendizaje mediado**. Buenos Aires: Stella, 200, p. 02-04.
- SILVA, Marcelo Carlos da. **Instrumentos conceituais segundo Reuven Feuerstein**. Disponível em: <www.luismagalhaes.com.br/index_arquivos/instrumentos.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2008.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, James; RIO, Pablo Del; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rosseno Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTAS SOBRE O CRESCIMENTO URBANO DE CIDADES BRASILEIRAS: O CASO DE PALHOÇA-SC

Silvio Domingos Mendes da SILVA (UFSC)

RESUMO: Este trabalho busca discorrer acerca do planejamento urbano da cidade de Palhoça. Ele é resultado de uma pesquisa realizada junto ao Laboratório Cidade e Sociedade (UFSC) e sua metodologia baseia-se na comparação de uma bibliografia atualizada (campo teórico) com o emprego das políticas públicas empíricas que vem sendo aplicadas no quadro de planejamento urbano brasileiro. O planejamento urbano no Brasil surgiu como um instrumento com o propósito de ordenar o crescimento das cidades e de controlar os problemas urbanos surgidos com a rápida expansão da urbanização a partir da década de 1950. O Estado se destacou como o principal agente de promoção dessa ordem, a partir da lógica tecnicista de elaboração de planos de organização físico-territorial. Em Palhoça, houve um aumento significativo da população urbana a partir da década de 1970 e, acompanhando esse crescimento, surgiram inúmeros loteamentos aumentando a área construída, sem planejamento. Como resultado aponta-se que o estudo do planejamento urbano desse município é de fundamental importância para que se possa compreender o papel dos entes públicos nesse processo de ocupação desordenada, bem como suas políticas públicas para solucionar tais problemas originários dessa questão.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Urbano; Crescimento Urbano; Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a discussão em torno da temática do planejamento urbano é um fato que vem, aos poucos, tornando-se perceptível na sociedade. Não é, contudo, tão

frequente o debate entre os entes públicos e os indivíduos em termos da real dimensão de suas variáveis e seus efeitos no seio da sociedade.

Este ensaio busca discorrer sobre o planejamento urbano da cidade de Palhoça, à luz do processo de desenvolvimento da Grande Florianópolis, e que, nas últimas três décadas, obteve um grande crescimento demográfico, embora sem um planejamento participativo e adequado que viabilizasse o seu desenvolvimento urbano. E, compreender esse espaço a partir das práticas de políticas públicas empregadas pelas classes política, comunitária e técnica, visando o planejamento e o desenvolvimento urbano, estabelecendo um diálogo entre o teórico e o empírico, discursos e práticas.

Para atender o objetivo deste texto buscou-se um procedimento metodológico com a pretensão de gerar um equilíbrio entre o teórico e o empírico; analisar e refletir a combinação destes nas escalas temporais e espaciais. A metodologia adotada apoia-se em Minayo (2000) onde compreende o processo metodológico como um caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, pode-se dizer que a metodologia faz uso do estudo dos métodos e das regras estabelecidas para a realização de uma pesquisa, ou seja, o caminho que deverá ser percorrido para se alcançar os objetivos traçados previamente.

Trata-se de um ensaio à luz da percepção empírica do autor e de levantamentos bibliográficos, sendo, contudo, resultado de uma pesquisa que está sendo desenvolvida na cidade, objetivando o seu estudo completo. Está baseado em dois trabalhos realizados no município, de grande relevância (SILVA, 2005; LABORATÓRIO CIDADES E SOCIEDADES, UFSC, 2007). Esses trabalhos foram fontes geradoras de conhecimento e soluções para a problemática específica. Buscaram uma forma de abordagem inspirada em Minayo (2000), onde podem ser classificadas como mista, pois recorreram às informações qualitativas e quantitativas. Também foram realizadas entrevistas com autoridades municipais, buscando o entendimento da metodologia de desenvolvimento urbano do município.

Entende-se, portanto, como uma pesquisa exploratória, pois tem por característica aprofundar ideias acerca da temática; descritiva, pois descreve a realidade de um determinado local e seus habitantes; e que pode ser aplicada, pois gera conhecimentos e soluções para problemas específicos.

2 A INSERÇÃO DE PALHOÇA NA PROBLEMÁTICA DO TEMA

Embora já existisse desde 1930, um plano urbanístico para a cidade, (Rio de Janeiro, primeiro Plano Diretor do país – *Plan Agache*), o planejamento urbano no Brasil surgiu, no entanto, a partir do final do século XIX e início do século XX, com a fase denominada de *Belle Époque*. Esta baseava-se em ideias importadas principalmente da Europa e estava mais preocupada com o embelezamento e o higienismo dos centros das cidades.

Contudo, foi a partir do meado da década de 30, que o planejamento das urbes torna-se imprescindível, na ótica do Estado, como um instrumento com o propósito de ordenar o crescimento das cidades e de controlar os problemas urbanos surgidos com a rápida expansão da urbanização. Nesta fase denominada de planejamento urbano modernista, o Estado se destacou como o principal agente de promoção da ordem territorial, a partir da lógica tecnicista de elaboração de planos de organização físico-territorial, quase sempre, descomprometidos com a verdadeira cidade. Essa lógica, isto é, o raciocínio técnico do planejamento, até hoje ainda predomina e obedece a matriz modernista, norteadora e predominante nos planos, na maioria das cidades brasileiras.

Diante dessa visão de planejamento urbano, a urbanização brasileira tornou-se uma espécie de máquina de construção e ampliação de cidades, notadamente da década de 1940 a 1980, período em que o país apresentou um crescimento econômico considerável, acompanhado de crescentes problemas sócio-ambientais. Segundo Maricato (2000) este período ficou conhecido como “planejamento modernista”, o qual se fundamentou nas raízes do iluminismo e ganhou especificidade durante os anos do *welfare state* (1945 a 1975), também conhecidos nos Estados Unidos e Europa como “os trinta gloriosos”. Além do mais, o desenvolvimento urbano apresentou-se de forma seletiva a alguns grupos e com ideologia distorcida, embasado na modernização e crescimento quantitativo.

O discurso de desenvolvimento urbano desde então ampliou-se para o domínio do senso comum, tornando-se modismo nos discursos políticos, de gestores e cidadãos em geral, reduzindo-o à quantidade do espaço construído, ao aumento da área urbanizada, à destruição do patrimônio histórico para ceder lugar às novas construções “modernas”. Esta coerência segue os padrões do capitalismo moderno neoliberal, sem observar outros pontos essenciais à condição de desenvolvimento, como a justiça social, o patrimônio histórico-cultural, ambiental, dentre outros.

O número de cidades brasileiras, desta forma, cresceu incessantemente, bem como sua população vivendo nas áreas urbanas. De alguma maneira, esses territórios sentiram e ainda sentem os reflexos do desenvolvimento capitalista, de forma mais ou menos intensa. As características do neoliberalismo se fizeram presentes, não apenas nos fatores econômicos, mas também na forma de gestão das cidades.

Em Palhoça, houve um aumento significativo da população urbana a partir da década de 1970. A população urbana que era de 41%, nesse período, passou para 98,46% em 2010 (IBGE, 2010). Nesse mesmo período, houve uma conversão de área rural em área urbana, com o objetivo de viabilizar uma maior extensão de terras para o aumento deste perímetro. Acompanhando esse crescimento, surgiram inúmeros loteamentos aumentando a área construída em tais perímetros, sem planejamento prévio.

Atualmente as ações governamentais no município objetivam a modernização da cidade e seu crescimento a partir do incentivo à industrialização e ampliação do espaço urbano. Na maioria das vezes, esses planos e/ou projetos, representam interesses de determinados grupos e modelos tecnicamente planejados, inspirados em um paradigma de cidade que não condiz à realidade sócio-espacial.

Com o crescimento da cidade de Palhoça, surgiram os problemas ligados as questões de saneamento, mobilidade, habitação, segurança, saúde, educação, ambiental, entre outros que comprometem a qualidade de vida do munícipe. Da mesma forma, a especulação imobiliária que promove o “desenvolvimento segregado” da cidade. Porém, o termo desenvolvimento urbano, equivocadamente, vem sendo usado em relação ao seu verdadeiro conceito e conteúdo, no qual na prática este limita-se a mera aplicação do termo crescimento urbano⁵.

Nas últimas décadas o crescimento de Palhoça tem sido intenso, o maior da região metropolitana, segundo IPUF (1980). Ao analisar os dados do Censo Demográfico de 1980 do IBGE, pode-se observar que até o início dessa década, Florianópolis foi a cidade que mais cresceu demograficamente na região da Grande Florianópolis.

A partir de então, o município de São José iniciou seu crescimento populacional, impulsionado por alguns fatores que dentre eles Peluso Jr. (1981) aponta: a) geográficos

⁵ Desenvolvimento urbano, na visão de Souza (2007), difere de crescimento urbano. Para o autor o desenvolvimento urbano além do aumento da área urbanizada, é acima de tudo um desenvolvimento sócio-espacial na e da cidade; a conquista de melhor qualidade de vida para um número crescente de pessoas e cada vez mais justiça social. Considera o desenvolvimento sócio-espacial na e da cidade, coerente e isento de grandes contradições.

- a proximidade com a capital do estado; b) econômico - as inúmeras oportunidades de empregos surgidas, a partir década de 1960, com a implantação do Distrito Industrial e a construção da Rodovia BR-101.

A partir da década de 1990, foi o município de Palhoça que passou a ter um grande crescimento demográfico, movido pelos mesmos motivos que levaram São José a crescer e, acrescente-se, além disso, a implantação de um grande centro universitário que motivou como aponta Limonad (2007), a migração de curta distância, de outras Messorregiões do Estado e até de outras Unidades da Federação.

A problemática desse tema está no empirismo do planejamento, das políticas públicas e da gestão urbana das cidades brasileiras que enfrenta diversos dilemas. Dentre eles, está a de superar os problemas sócio-espaciais (diga-se econômicos, políticos, ambientais, justiça social e culturais), através do desenvolvimento urbano planejado e autêntico, com a finalidade de promover as melhorias necessárias das qualidades de vida dos cidadãos; o aumento da justiça social, a partir de um desenvolvimento socioeconômico viável, com melhor distribuição de renda, infraestrutura, saúde, educação e um meio ambiente equilibrado.

Dessa forma, seria possível explicitar, as seguintes indagações: de que maneira as ideologias de planejamento e de desenvolvimento urbano, intrínsecas dos médios centros urbanos, nortearam e orientaram as práticas das diferentes classes sociais, sejam elas políticas, técnicas ou civil, no planejamento urbano de Palhoça?

Palhoça é uma cidade com 137.334 habitantes e destes, mais de 98% moram em área urbana. Seu espaço urbano apresenta-se configurado espacialmente em duas áreas: a região central que compreende a sede do município e suas localidades ao seu entorno e, um distrito, ao sul, onde ficam as áreas balneárias e com tratamentos diferentes por parte dos entes públicos.

Foram poucos os planejamentos urbanos traçados visando o desenvolvimento do município. São visíveis carências nas áreas sociais, infraestrutura, econômica e ambiental, que são os pilares para um desenvolvimento sustentável em qualquer região, visto que os planejamentos foram realizados buscando atender os interesses de certas parcelas da sociedade em detrimento ao desenvolvimento ideal do município.

3 O PORQUÊ DA RELEVÂNCIA DA QUESTÃO URBANA EM PALHOÇA

O espaço urbano brasileiro tem sofrido uma grande pressão decorrente da ocupação desordenada e de forte incremento do setor imobiliário. Por conseguinte, temos os impactos ambientais⁶ e sociais. Tal problema exige estudos aprofundados para um melhor esclarecimento do tema, haja vista estarmos tratando da falta de Planejamento adequado para essas áreas.

O espaço urbano do município de Palhoça se enquadra perfeitamente nestes termos. Este município vem sendo nos últimos anos, alvo de um considerado processo migratório. De acordo com IPUF (1980), Palhoça destaca-se entre os municípios da grande Florianópolis por apresentar intensa expansão urbana e que interfere negativamente no seu ambiente e na sua estrutura social. A população que ocupa as áreas periféricas e periurbanas ocasiona danos sócio-ambientais muitas vezes irreversíveis. Além da perda de parte do patrimônio natural, há a descaracterização da paisagem e a da beleza cênica. Atrelados ao problema de edificações em locais inadequados (manguezais, morros, margens de córregos, dunas, etc.) surgem outros, como a inadequação de esgoto sanitário, a eliminação de resíduo sólido e falta de distribuição de água com qualidade satisfatória, afetando diretamente a saúde e o bem estar do cidadão, complementa o IBGE, (1998).

Não bastando, no último lustro vem se implantando na cidade alguns condomínios residenciais, com a finalidade de atender a determinado grupo de pessoas em detrimento de outros menos favorecidos, aguçando a segregação socioespacial. Da mesma forma, sem estudos prévios de impactos socioambientais para a área que, por excelência, é frágil.

Esses investimentos são compreensíveis economicamente, pois o município cresce demograficamente e necessita comportar uma gama densa de novos migrantes que se instalam. Ao mesmo tempo, essa população migratória é a mão-de-obra que o município necessita para impulsionar sua economia. Não se compreende, porém, como esse crescimento da malha urbana se dá sem um planejamento adequado ou a ausência dele.

⁶ Impacto ambiental para Fernandes; Pelissari et al (2003) é a alteração no meio ou em algum de seus componentes por determinada ação ou atividade. Estas alterações precisam ser quantificadas, pois apresentam variações relativas, podendo ser positivas ou negativas, grandes ou pequenas.

Ressalta-se ainda a notoriedade, a nível acadêmico, nacional e internacionalmente, do avanço dos referenciais teóricos a respeito da temática, contudo, para esta cidade é inexistente. Há a necessidade, porém, de se buscar esse avanço, para discussão de planos que vissem o desenvolvimento urbano autêntico desta cidade, que atualmente se confunde com a simples expansão do tecido urbano e a crescente complexidade desta, na esteira do crescimento econômico e da modernização tecnológica.

Assim, o estudo do Planejamento Urbano desse município é de fundamental importância para que se possa compreender o papel dos Entes Públicos, principalmente nesse processo de ocupação desordenada, bem como suas Políticas Públicas para solucionar tais problemas originários dessa questão.

Questões como essas são importantes na temática do Desenvolvimento Regional e Urbano. O presente ensaio se faz jus pela necessidade de melhor compreender os problemas que a falta de um Planejamento Urbano adequado trazem para aqueles que habitam a área urbana de Palhoça, inserida em uma região metropolitana, a sua compreensão para formulação de Políticas Públicas, bem como as repercussões que advém dessa discussão. Ele pode inspirar, ao mesmo tempo, a indicação de elementos reflexíveis sobre essa ausência de planejamentos e de políticas adequadas que possam viabilizar um desenvolvimento ainda maior e com mais qualidade dos vários setores econômicos instalados nessa cidade.

4 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E DADOS ECONÔMICOS DA CIDADE DE PALHOÇA

O município de Palhoça está localizado na região da Grande Florianópolis, com área de 322,7km², formando uma conurbação com os municípios de Florianópolis, São José e Biguaçu. Seu crescimento populacional é influenciado por constantes correntes migratórias vindas do interior do Estado, que, segundo Hermann (1998), é motivado pelo aumento das ofertas de emprego na região metropolitana. Segundo Palhoça (2007), em 1991, seu contingente populacional era de 68.430 habitantes, passando para 81.176 cinco anos após. Atualmente sua população é de 137.334 habitantes, sendo que 98,46% vivem em áreas urbanas e apenas 1,54% em área rural.

A figura 1, a seguir, mostra a localização da área de estudo em análise. Sua localização litorânea e a proximidade com a capital do estado favorecem um fluxo

migratório muito grande, fator que mais contribui com o crescimento demográfico do município.

Grande parte da população (cerca de 12.745 pessoas - 13,60%), de acordo com os dados do IBGE (2010), possui renda mínima mensal entre 02 a 05 salários mínimos (população de classe média). Isto revela um nível razoável de pobreza e, conseqüentemente, uma demanda maior de oferta de serviços públicos básicos por parte do município, como por exemplo, transporte coletivo, escolas públicas, postos de saúde, entre outros. O atendimento desta demanda de serviços passa pelo Planejamento para que o município possa alcançar o desenvolvimento⁷.

Figura 1: Localização da área de estudo



Fonte: IPPUR/UFRJ-FASE (2002) - Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal.

Equipe Metrodata: Henrique Rezende, Paulo Renato Azevedo, Peterson Leal

⁷ Souza (2007) defende a ideia de que o desenvolvimento só ocorre quando se verifica uma mudança social positiva, buscando uma melhoria da qualidade de vida e o aumento da justiça social.

A densidade demográfica apresenta-se elevada para área conurbada, o que é normal. Porém, já em 1996 o município apresentava a terceira maior densidade da região e uma das maiores do estado de Santa Catarina, alcançando hoje a taxa de 316,08 hab./km². Vale ressaltar que excetuando-se as Áreas de Preservação Permanentes – APP's (73%) e as restrições legais para o uso do solo, essa densidade mais que triplica passando para 1.176 hab./km² (PALHOÇA, 2007). Isso implica na não-compatibilidade da organização espacial atual com aquela permitida pelos instrumentos jurídicos locais (Plano Diretor e Lei de Zoneamento – que são de 1993, e não foram revisados, conforme o Estatuto das Cidades), acentuando-se ainda mais a necessidade de uma ação urgente e sistemática voltada para a organização do processo de ocupação sócio-espacial do município.

Diante do intenso processo de expansão do aglomerado urbano principal da região Metropolitana, Palhoça torna-se o lócus principal de assentamentos das atividades humanas, haja vista a supervalorização imobiliária e o avançado estado de esgotamento de áreas urbanizáveis em São José e Florianópolis.

Quanto ao setor de produção, o Setor Primário, destaca-se pelo cultivo de hortifrutigranjeiro em pequenas propriedades, com áreas inferiores a cinco hectares. A principal cultura do município é o tomate, seguida por pimentão, vagem, cenoura, entre outras. A grande maioria dessa produção abastece o mercado interno, via CEASA (SILVA, 2005). Além da produção animal, com destaque para a bovinocultura, aponta-se também a pesca e a maricultura, iniciada em 1989, que ocupa lugar de destaque na economia local, com cerca de 226 famílias⁸ com área registrada para cultivo e aproximadamente mais de 50 que dependem diretamente desta atividade, como empregados, até o ano de 2013.

O Setor Secundário está representado por unidades industriais de pequeno porte, voltado às necessidades básicas de seus munícipes e algumas unidades visando o mercado externo. Atualmente encontram-se também indústrias de equipamentos odontológicos, produtos químicos e cromagem, alimentícia, além das tradicionais moveleiras, artefatos de cimentos, entre outras. No entanto, o distrito industrial, implantado há mais de quinze anos, já começa a tomar características de uma área industrial consolidada, empregando cerca mais de 1.500 trabalhadores (dados técnicos da Prefeitura).

⁸ Dados fornecidos pelo escritório municipal da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina - EPAGRI.

O Setor Terciário concentra nas suas atividades o maior segmento da população e representa a base de sua economia. A atividade comercial, em geral, é a varejista, na forma de estabelecimentos comerciais de pequenas dimensões (SILVA, 2005). A economia local apresenta-se forte nesse setor, com destaque para as atividades de prestação de serviços e o comércio⁹ que são importantes fontes geradoras de divisas para a região.

Por suas características naturais, beleza cênica e paisagística, o município apresenta potencialidades turísticas que proporcionam o desenvolvimento do turismo enquanto alternativas viáveis economicamente para a população local. Apesar de todo aproveitamento que vem dando-se a esta atividade, ela ainda carece de um planejamento adequado para ser mais bem aproveitada. As ilhas e praias são bastante procuradas para a prática de esportes e conhecimento da história do lugar. A região conta também com parques ecológicos (Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e Parque Ecológico Municipal) com cachoeiras, morros e reservas biológicas; além de sua culinária, arquitetura lusitana, artesanatos, etc. que são viáveis a sua exploração.

5 BREVE REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA

As marcas do rápido processo de urbanização da região conurbada de Florianópolis podem ser facilmente percebidas; se por um lado há modernos edifícios, *shoppings*, rodovias duplicadas, paisagens de cartão postal, por outro verifica-se o crescimento vertiginoso da população periférica, desordenadamente. O processo de urbanização de Palhoça se insere na lógica da urbanização capitalista, cabendo ao Estado o papel fundamental de garantir a estabilidade e a continuidade do processo de acumulação.

A urbanização dessa cidade é semelhante ao que se encontra em curso no Brasil há algum tempo, nas cidades de porte médio e grande, ou seja, absorve um grande fluxo migratório de classes média e baixa (SANTOS, 1993). Este fato não deve ser ignorado, pois juntamente com São José, Biguaçu e Florianópolis, Palhoça forma uma conurbação, com um grande fluxo migratório. Ao mesmo tempo, esse aglomerado urbano pode ser entendido como uma rede urbana, haja vista há uma série elementos

⁹ Escritórios de contabilidade, borracharias, hotéis, motéis, pousadas, academias, restaurantes, lanchonetes, mercados, imobiliárias entre outros podem ser citados como exemplos destas atividades.

como transporte, serviços de saúde e educação, cultura e entretenimento, entre outros que são usufruídos pelos habitantes desses municípios ao mesmo tempo, nesse espaço conurbado CORI (1994).

O Espaço urbano é analisado por Corrêa (2004) a partir da ação dos agentes sociais que o produzem e dos processos e formas espaciais: centralização, descentralização (também estudados por SANTOS, 1993), segregação e suas dinâmicas, e suas inércias. Desta forma, o espaço constitui foco de interesse de pesquisadores das áreas das ciências sociais, planejamento, política. Interessa ainda aos capitalistas e proprietários de terras e ativistas de associações de moradores. Esse interesse advém do fato de a cidade concentrar, cada vez mais, a maioria da população¹⁰, tornando-se condição necessária para a reprodução do capital e dos grupos sociais, sendo também, um campo de lutas sociais.

Por outro lado, a sociedade como um todo é muito complexa e multifacetada. Cabe às ciências, a busca de paradigmas que irão contribuir, de maneira direta, a compreensão do espaço urbano como área de conhecimento dessa sociedade. Para planejar é preciso conhecer o espaço. Farret (1985) entende o planejamento urbano como uma forma de ação sobre um objeto concreto, a cidade. Para ele, a cidade pode ser entendida como uma tentativa, em forma sistemática, de prever e, portanto, controlar o desenvolvimento físico. Existe, porém, dentro da sociedade, o papel do Estado, que dele depende o planejamento. Castells (1983) enfatiza que a atuação do Estado no meio urbano assume características locais importantes que impossibilitam as explicações fáceis aplicáveis a todos os momentos e lugares, tanto nos países, hoje ditos, centrais como nos periféricos.

Em seu estudo sobre a forma como o Estado atua na organização do espaço urbano em Florianópolis, Pereira (1992) percebeu uma seletividade diante das condições gerais de produção; elas foram hierarquizadas pelo poder público: primeiro aquelas diretamente necessárias à reprodução do capital, depois as demais solicitações. Além disso, o autor ressalta, no entanto, que esse papel regulador desempenhado pelo poder público, apesar de ir, em alguns casos, contra os interesses de capitalistas individuais, permite (a longo prazo) o processo de ocupação do espaço urbano e em consequência, do processo de acumulação primitiva do capital. Fica evidenciado, dessa

¹⁰ Segundo o IBGE (2010) cerca de 84% da população brasileira vive nas cidades. Dados retirados do site <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

forma, o papel fundamental desempenhado pelo Estado (poder público municipal) no processo de organização da cidade.

Partindo do ponto de vista de que para se chegar ao desenvolvimento urbano faz-se necessário conhecer o espaço e planejá-lo, Souza (2007) discorre sobre o tema. Concorde-se com o autor quando afirma que um desenvolvimento urbano autêntico, sem aspas, não se confunde como uma simples expansão do tecido urbano e a crescente complexidade deste, na esteira do crescimento econômico e da modernização tecnológica.

Seguindo a mesma lógica, o autor vai além do exposto. Para ele, um desenvolvimento urbano autêntico não é apenas, um aumento da área urbanizada, e nem mesmo uma simples sofisticação ou modernização do espaço urbano, mas, antes e acima de tudo, um desenvolvimento sócio-espacial na e da cidade. Vale dizer, a conquista de melhor qualidade de vida para um número crescente de pessoas e cada vez mais justiça social. Quanto maior a riqueza produzida por uma cidade, mas as disparidades econômicas no seio de sua população aumentam; se a riqueza assim produzida e o crescimento da cidade se fazem às custas da destruição de ecossistemas inteiros e do patrimônio histórico-arquitetônico; se a conta da modernização vem sob a forma de níveis cada vez menos toleráveis de poluição, de estresse, de congestionamentos, de violência que prospera de modo alarmante; se é assim, falar de desenvolvimento é ferir o bom senso.

Ao se pensar a realidade local, percebe-se, pautado em estudos como o de Silva (2005), e no Relatório do Plano estratégico de hierarquização dos assentamentos subnormais do município de Palhoça, realizado pelo Laboratório Cidades e Sociedades, do curso de Geografia da UFSC em 2008 (material não publicado), o que doravante chama-se de “desenvolvimento” nesse município, na prática, é ferir o bom senso.

Os conflitos urbanos tornam-se essenciais nas políticas públicas, sobretudo a partir dos anos 60, do século passado. Castells (1983) ressalta o caráter ideológico da temática do *locus* urbano, para onde deveriam ser dirigidas as decisões políticas, porque é nele que a prática social ocorre. O planejamento urbano é uma forma de as políticas públicas se manifestarem. Diga-se de passagem, que, no Brasil, ele se manifesta como uma conquista legal, haja vista a Constituição Federal de 1988 ressaltar essa importância.

O conceito de planejamento, por definição, pressupõe planos, projetos, participação de todos, com vistas ao atingimento da meta maior, que no caso das

idades, é proporcionar direitos no ambiente urbano. Como exemplo, temos o direito à moradia e ao meio ambiente saudável. Para que esse planejamento se manifeste, há a necessidade de produzir Políticas Públicas. Schmidt (1983) considera a política pública como uma ação visando integrar programas de planejamento, investimento, institucionalização e mecanismos eleitorais. E mais: uma importante contribuição para a compreensão do papel do Estado na organização espacial da cidade brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, pode-se concluir que o município de Palhoça não possui uma política urbana definida. Para constituí-la, no entanto, faz-se necessário um debate entre os munícipes, técnicos e o próprio poder público. Essa troca de ideias deve tornar-se uma das molas mestras para o desenvolvimento desse município. Só assim acredita-se que as ações para a construção de um plano político de desenvolvimento urbano seja possível, pois quando construído de maneira isolada, leva a soluções episódicas e desprovidas de maiores ambições.

Pensar em estratégias específicas para resolução dos problemas das áreas urbanas de Palhoça é uma tarefa difícil. Sejam políticas ou não, elas extrapolam os aspectos sócio-ambientais e têm um claro cunho econômico. Do ponto de vista ambiental, por exemplo, a expansão urbana em Palhoça favorece a continuidade, mesmo que atenuada, da ocupação de áreas ilegais, como o manguezal, dunas, restingas entre outras.

Pode-se apontar para a necessidade de uma ação do poder público, em todas as suas esferas, que diminuam o fluxo migratório rural-urbano e atenuem o processo de litoralização do desenvolvimento. Ao município, cabe, mais especificamente, a realização de políticas públicas em parceria com a sociedade civil que deveria por direito estar envolvida nesse processo.

Toda essa ação deve ser apoiada por estudos que se somem ao esforço e as contribuições de trabalhos acadêmicos. Apontam-se, sem nenhuma pretensão de ser exaustivo, as seguintes proposições:

- Estudos detalhados (com tecnologias avançadas de cartografia) de mapeamento das áreas urbanas, acompanhado de um resgate histórico mais particularizado do processo de ocupação para a obtenção da quantidade e qualidade do crescimento da cidade;

- Avaliação dos impactos sócio-ambientais causados pelos principais tensores dentro do município;
- Palhoça não deve ser pensada isoladamente. Ela está inserida em uma região metropolitana exercendo um importante papel econômico neste contexto. Dessa forma, novas estratégias socioeconômicas devem ser traçadas pensando na cidade como parte de uma rede urbana, de uma região imprescindível no desenvolvimento do Estado catarinense. Políticas públicas urbanas como a elaboração de um novo plano diretor municipal é essencial para sua organização espacial;
- O sul do município, região balneária, da mesma forma, está totalmente desprovido de infraestrutura e melhorias. Apesar de toda beleza cênica e paisagística, muito valorizada por turistas, não vem recebendo a atenção devida por parte do ente público municipal. Assim, a política de desenvolvimento para essa região deve ser repensada e incluí-la no rol de prioridades.

ABSTRACT: This paper discusses about the urban planning of the city of Palhoça. It is the result of a research conducted by the City and Society Laboratory (UFSC) and its methodology is based on the comparison between a current literature (theoretical) with the empirical employment of public policies that have been applied in the context of urban planning in Brazil. The urban planning in Brazil came up as an instrument with the purpose of putting in order the cities' growth and controlling the urban problems that emerged with the fast expansion of urbanization since the 1950`s. The state stood out as this order's the main promotion agent, from the technical logic of elaboration of plans of physical-territorial organization. In Palhoça there was a significant increase in the urban population since the 1970`s and, together with this growth, countless allotments increasing the built area, without planning. As a result it is noted the study of this town's urban planning is of fundamental importance to understand the role of the Public Beings in this process of unorganized occupation, as well as its Public Policies to solve these problems originated from this matter.

KEYWORDS: Urban Development; Urban Growth; Public Policies.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
 CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004. 95 p.

CORI, Bernardo. Urban Networks. In: DEMATTEIS, G. GUARRASI, V. **Urban Network**. Bologna, Pàtron, 1994. p. 13-19.

FARRET, Ricardo Libanez. **O espaço da cidade – contribuição à análise urbana**. São Paulo, Projeto, 1985. 143p.

FERNANDES, Roosevelt S.; PELISSARI, Vinicius. B., et al. Como os jovens percebem as questões ambientais. **Revista Aprender**. Ed. 13, Ano 3, Julho/Agosto 2003.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Projeto de Gerenciamento Costeiro; diagnóstico ambiental do litoral de Santa Catarina**. Florianópolis, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Integração ao Mercosul, 1998. 2 v.

_____. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2013

_____. **Censo 2010: População do Brasil em dados**. Sala de Imprensa. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1766>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

HERRMANN, Maria. L. **Problemas geoambientais na faixa central do litoral catarinense**. 1998. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO URBANO DE FLORIANÓPOLIS. **Planos Diretores de uso do solo – Florianópolis**. Florianópolis: IPUF, 1980.

LABORATÓRIO CIDADE E SOCIEDADE. **Relatório do Plano estratégico de hierarquização dos assentamentos subnormais do município de Palhoça**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008 (no prelo).

LIMONAD, Ester. Nunca fomos tão metropolitanos: considerações metodológicas sobre as tendências recentes da urbanização brasileira. In: REIS, Nestor Goulart; TANAKA, Marta Cubam. **Brasil: estudo sobre dispersão urbana**. São Paulo: FAU/USP, 2007. p. 183-211.

MINAYO, Maria C. (org.). **Pesquisa Social**. 16 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000. 80p.

IPPUR - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - Observatório das Metrôpoles. **Região Metropolitana de Florianópolis (SC)**. IPPUR/UFRJ-FASE, 2002. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/metrodata/ibrm/ibrm_floripa.htm> Acesso em 10 jun. 2013.

PALHOÇA. **Política habitacional Municipal de Palhoça**. Programa Habitar Brasil/BID. Laboratório Cidade e Sociedade, UFSC, 2007.

MARICATO, Ermínia. **Brasil Cidades: alternativas para a crise urbana**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PELUSO Jr. Victor. A. **O crescimento populacional de Florianópolis e suas repercussões no plano e na estrutura da cidade**. Revista do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina. 3. Fase, n. 3, 1981. p. 1-57.

PEREIRA, Elson. M. **Gestão do espaço urbano: um estudo de caso das áreas central e continental da cidade de Florianópolis**. 1992. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SCHMIDT. Benicio V. **O Estado e a política pública no Brasil**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

SILVA, Sílvia D. M. **Percepção sobre o meio ambiente por parte de migrantes no município de Palhoça-SC**. 2005 Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Marcelo. L. **O ABC do desenvolvimento urbano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 192p.

SÍTIOS CONSULTADOS

<<http://www.palhoca.sc.gov.br>>. Acesso em: 11 mar. 2009.

<http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/metrodata/ibrm/ibrm_floripa.htm>.

Acesso em: 10 jun. 2013.

INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO DIALÓGICO

Luzinete Carpin NIEDZIELUK (FMP)

RESUMO: Este artigo propõe um diálogo entre as concepções de interdisciplinaridade e a abordagem dialógica da linguagem conforme proposta pelo Círculo de Bakhtin. Sugere-se então, uma metodologia interdisciplinar dialógica para a possível interação entre as disciplinas dos currículos. O referencial teórico é composto por Fazenda (1993; 1994; 2010), Japiassu (1976; 2010), Bakhtin; Volochinov (1999), PCNs (2002) e outros. A metodologia é qualitativa e de revisão bibliográfica. Como resultados, por meio do mapeamento em textos, se percebeu vários obstáculos: epistemológico, institucional, psicossociológico e cultural, além da resistência por parte do corpo discente das instituições ao trabalho dito interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Metodologia dialógica; Interação.

1 INTRODUÇÃO

É sabido que no final da década de 60, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692-71 e recentemente na nova LDB n. 9.394-96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – Parecer CEB/CNB n. 15/98, instituídas pela Resolução n. 4/98, entre outras disposições, determinam que os currículos se organizem em áreas – “a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento” – estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia, redefinindo a forma como são selecionados e organizados conteúdos e metodologias nas escolas em nosso país.

Estes documentos propõem a promoção da integração horizontal e vertical dos conteúdos, indo além da sua mera aglutinação e especialização ao longo do tempo.

Portanto, a interdisciplinaridade é o eixo articulador que deve estruturar as áreas de conhecimento, é uma espécie de interação entre as disciplinas ou áreas do saber. Mas, o que se entende por interdisciplinaridade? Como se dá nossa relação com o mundo social, e cultural? Como se realiza um fazer docente pautado nesta concepção?

Para esclarecer estas questões complexas, traremos concepções de interdisciplinaridade de Fazenda (1993; 1994; 2010), Japiassu (1976; 2010) entre outros e faremos uma possível interação com a análise dialógica do discurso proposta por Bakhtin e Volochinov (1999). Usaremos metodologia interdisciplinar dialógica e qualitativa pautada em referências bibliográficas.

2 INTERDISCIPLINARIDADE: AÇÃO METODOLÓGICA

A concepção de interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, devido à fragmentação dos conhecimentos ocorridos com a Revolução Industrial e a necessidade de mão de obra especializada. Na verdade, interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento e neste processo ocorre à interação e o diálogo como condições de possibilidade para realização desta nova Pedagogia, indo ao encontro das concepções abordadas por Bakhtin e Volochinov (1999), como dialogia, interação, linguagem, dimensão social (cultural) e verbal.

O pensar e o agir interdisciplinar estão apoiados no princípio de que não existe fonte de conhecimento, por si só completa e que é necessário à interação com outras fontes de conhecimento, para se compreender a realidade e a forma como se apresenta.

Segundo Luck (1994, p. 64), o conceito de interdisciplinaridade para ser utilizado no contexto de ensino aprendizagem deve ser compreendido como:

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atua.

Para Fazenda (1993), a relevância desta ação metodológica é indiscutível, porém “[...] é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se [...]”. Japiassú (1976), educador que se dedica ao estudo do conceito afirma que a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa [...]”.

Levando-se em conta a opinião de Japiassú, no momento de se fazer o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Escola ou de uma instituição de nível superior já se deve inserir o trabalho colaborativo, o diálogo entre os professores e suas disciplinas exercendo-se a interação nesse processo, ou a ação coordenada. Precisa-se assumir a diferença e fazê-la dialogar. Precisa-se de um método dialógico interdisciplinar, pois é ele que irá estabelecer as inter-relações das diversas complexidades, dos diferentes níveis de realidade e contextos e irá fazer emergir um saber diferente. Resultado de um processo que pode ir da simples comunicação de idéias até a integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e formas de organizá-los e sistematizá-los na elaboração do conhecimento.

O que é ser interdisciplinar, então? “É tentar formar alguém a partir de tudo que você já estudou em sua vida”, define Fazenda, 2001. Para ela, o objetivo dessa metodologia é bem mais profundo do que procurar interconexões entre as diversas disciplinas. Ela serve para “dar visibilidade e movimento ao talento escondido que existe em cada um de nós”. Na verdade, não existe interdisciplinaridade sem disciplinas. “É preciso haver um respeito à disciplina. O problema é que são feitos recortes nos conteúdos que não permitem compreender a sua essencialidade. [...] até as tradicionais cartilhas são dignas de respeito, desde que sejam vistas como ferramentas e usadas da maneira certa, no momento certo, para o aluno certo.”

Esta mesma autora propõe que na formação de professores, se deve fazer perguntas existenciais, pois uma das maneiras de tocar nesse talento oculto seria formar indivíduos que saibam como perguntar e reconheçam a importância desse ato. Segundo ela, os cursos de formação de professores trabalham a linguagem de forma “papagaiada”. São feitas “perguntas intelectuais”, aguardando-se respostas dentro de um universo conhecido de antemão, o que induz à reprodução das informações dos livros didáticos. O que propõe é que o professor faça perguntas existenciais para obter respostas inusitadas, inesperadas, de seus alunos e, assim, trazer à tona seus talentos e construir o conhecimento conjuntamente.

A idéia é falar de questões profundas de forma simples. Assim, o professor que desenvolver trabalhos interdisciplinares deverá "desembocar em coisas que eram impossíveis de abordar em educação há anos atrás, como o amor e a beleza". Para exercitar a interdisciplinaridade, não basta ser bom de conteúdo. É preciso ser belo. "Uma coisa bonita não precisa ser explicada, ela toca você no seu sentido maior, no sentido de existir." (FAZENDA, 2010).

Os PCNs trazem o conceito de interdisciplinaridade como:

[...] um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários [...].(BRASIL, 2002, p. 88-89).

Assim, a interdisciplinaridade só será eficaz se atingir as metas educacionais previamente estabelecidas, organizadas e compartilhadas pelos membros da unidade escolar. Porém, segundo Jesus (2010), “[...] a maioria dos educadores não sabem o que fazer com ela, sentindo-se amedrontados com a possibilidade de sua implementação no sistema educacional brasileiro.”

Percebe-se que todo novo paradigma proposto precisa de cursos de formação para os educadores, para que reconheçam as diferenças conceituais entre os termos utilizados, não confundindo-os.

Entende-se que o documento acima citado propõe uma concepção instrumental e utilitarista quando menciona que:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Esta concepção realmente não é suficiente para que se tenha clareza do assunto, percebendo isto, os educadores apresentaram o documento **PCN+Ensino Médio** propondo a organização pedagógica da escola em torno de três eixos orientadores: a contextualização, a interdisciplinaridade e as competências e habilidades.

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas, assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas. (BRASIL, 2002, p. 21-22).

Nesta afirmação dos **PCN+Ensino Médio** fica claro a tentativa de promoção de mobilização da comunidade escolar em torno dos objetivos educacionais mais abrangentes, que são relevantes a quaisquer conteúdos disciplinares.

Assim, esta prática não dilui as disciplinas do contexto escolar, amplia o trabalho disciplinar, pois promove a aproximação e a articulação das atividades docentes em uma ação coordenada orientada para metas específicas.

Nas palavras de Carlos (2001, p. 7),

[...] a riqueza da interdisciplinaridade vai muito além do plano epistemológico, teórico, metodológico e didático. Sua prática na escola cria, acima de tudo, a possibilidade do ‘encontro’, da ‘partilha’, da cooperação e do diálogo e, por isso, somos partidários da interdisciplinaridade enquanto ação conjunta dos professores.

Corroborando com o pensamento de Carlos (2001), a pesquisadora Fazenda (1994, p. 86-87), orienta o docente a um comportamento interdisciplinar em sua sala de aula:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela do conhecimento. [...]. Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser apreendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...]. Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude a interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...]. Para a realização de um projeto a interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial

que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.

Nas palavras de Fazenda (1994) percebe-se a relevância dos valores e atitudes humanos que compõem o perfil profissional/pessoal do docente, que devem transcender o espaço epistemológico, evidenciando uma dimensão social (a importância do docente), isto se aproxima da concepção dialógica proposta por Bakhtin e Volochinov (1999). Esses autores entendem que, toda e qualquer atividade humana está relacionada com o uso da língua, por meio de enunciados orais ou escritos, emanados de todo ser humano, independente de sua classe social. Eles privilegiam as instâncias sociais e sugerem que nas análises se observe primeiramente as esferas sociais. No seu entendimento são essas esferas que refletem e refratam as restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas suas próprias finalidades.

3 MOVIMENTOS NECESSÁRIOS

Tanto o ponto de partida como o de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, por meio do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações. O trabalho interdisciplinar proporciona a criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre disciplinas e os sujeitos, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Desta maneira, alunos e professores – sujeitos de sua própria ação – se engajam em um processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo.

O conhecimento é construído no coletivo e todos se tornam autores de suas descobertas. Para Bordoni (2010, s/p.),

[...] a interdisciplinaridade favorecerá que as ações se traduzam na intenção educativa de ampliar a capacidade do aluno de:

- expressar-se através de múltiplas linguagens e novas tecnologias;
- posicionar-se diante da informação;
- interagir, de forma crítica e ativa, com o meio físico e social.

Segundo a autora, a valorização é centrada, não no que é transmitido, e sim no que é construído. Assim, a prática interdisciplinar nos envolve no processo de aprender a aprender e envolve uma mudança de paradigma no processo global de ensino.

3.1 A importância da linguagem

Bakhtin e Volochinov (1999) propõem que a construção do conhecimento ocorra por meio da interação do diálogo, da resposta ativa do falante ao seu locutor, permeada de ideologias¹¹, pois na compreensão desses autores *todo signo é ideológico por natureza* e o conhecimento é construído em um contexto sócio histórico, isto é, as práticas sociais são mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura, articulando-se a vida social dos alunos e ao sistema da língua com sua necessidade de aprendizagem. O aluno no desempenho de suas atividades deve adquirir habilidades, desenvolver competências e aptidões, sobretudo linguístico-textuais.

Este ponto deve estar claro para nós enquanto indivíduos inseridos no mundo e enquanto professores em suas práticas na sala de aula, ou seja, que todo o processo de comunicação e as significações que permeiam este processo entre o professor e alunos, por exemplo, não está previamente esclarecido. Faz-se necessário estar atento ao contexto sócio histórico do ambiente da sala de aula e é necessário estar atento à linguagem, que é o elemento subjacente da interação.

Assim, nesse processo de interação a palavra é revestida de valores, ideologias que são: o valor do eu no encontro com o outro e consigo. Sob este aspecto, no dizer de Oliveira; Barbosa e Bejarano (2010) surgem uma espécie de ética da palavra que se define por uma perspectiva em que ao passo que agimos e nos expomos pela linguagem, a nossa palavra é ideológica perpassando por ela n valores, isto corrobora o dito de Bakhtin e Volochinov (1999). Desta maneira, usar adequadamente a palavra não é apenas questão de gramática, mas sim, de posição ou situação dentro da esfera social e com isso, sua importância é fundamental.

A partir desta maneira de compreender a linguagem, a aplicabilidade da interação parece ficar mais clara não apenas sob o molde extra-acadêmico /escolar, mas como condição necessária para se concretizar o objetivo de uma interdisciplinaridade no contexto escolar.

Bordoni (2010) entende que:

¹¹ Por ideologia entendemos todo el conjunto de los *reflejos* y de las *interpretaciones* de la realidad social y natural *que suceden en el cerebro del hombre*, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, u otras formas *sígnicas*. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1993, p. 224, grifo dos autores).

A manifestação do ser através da linguagem traz subjacente os valores intrínsecos a um contexto. Ao mesmo tempo que se expressa o homem toma consciência de si mesmo como um ser singular no mundo, com potencialidades e limitações próprias. A ‘palavra própria’ de cada ser manifesta o sentido que ele dá a si mesmo e ao mundo. Assim, a palavra ‘está sempre em ato’ constituindo ‘a essência do mundo e a essência do homem(...)’. Todo encontro com o outro supõe um confronto de idéias onde cada qual trás [sic] seu testemunho e busca o testemunho do outro. Cada ser é responsável pela introdução de um ponto de descontinuidade, cujas contradições devem ser discutidas e compartilhadas com os demais membros do grupo, buscando um equilíbrio em um novo patamar.

A autora apoiada em Gusdorf (1970) concorda que a atitude interdisciplinar permite o desenvolvimento do sujeito como um todo, de acordo com suas condições, possibilidades e entendimento.

Faz-se necessário investir em uma proposta de trabalho interdisciplinar, partir do diálogo entre Língua Portuguesa e Literatura enquanto unidades curriculares e outros campos do saber. Estimular outras propostas de trabalho sobre a interação teoria-prática-teoria na relação pedagógica professor-aluno-objeto de conhecimento, abarcando determinações de caráter micro e macro-estrutural com a finalidade de formar um profissional crítico e criativo, constituído a partir de uma concepção de ensino vinculada a pesquisa. Mas como é possível formar um profissional com este perfil trabalhando com currículos fragmentados, em que as unidades curriculares parecem estar contidas em ilhas isoladas e na maior parte das vezes incomunicáveis entre si e a realidade?

A interdisciplinaridade parece ser um caminho para acabar com a fragmentação maléfica que assola as áreas de conhecimento atuais, dificultando às pessoas de entenderem o mundo como um todo, levando a uma aprendizagem fragmentada do conhecimento, o qual, na realidade, deveria ser aprendido em sua plenitude.

4 MODALIDADES DE INTERDISCIPLINARIDADE

O educador Japiassu (2010) distingue algumas modalidades de interdisciplinaridade. São elas:

a) interdisciplinaridade heterogênea – superação dos estudos por demais especializados (*studium generale*); programas de ensino enciclopédicos: formação

profissional de pessoal capaz de resolver certos problemas fazendo apelo a um bom senso esclarecido por algumas disciplinas científicas;

b) pseudo interdisciplinaridade – diversas tentativas de utilização de instrumentos conceituais e de análise, considerados epistemologicamente ‘neutros’ (matemáticos) na tentativa de associar disciplinas, como um denominador comum;

c) interdisciplinaridade auxiliar: Uma disciplina toma de empréstimo de outra, algum de seus métodos ou procedimentos; em alguns casos este tipo de interdisciplinaridade é ocasional em outros pode ser mais duradouro, na medida em que uma disciplina se vê constantemente forçada a empregar métodos da outra;

d) interdisciplinaridade compósita – Reunião de várias especialidades para encontrar soluções técnicas tendo em vista resolver determinados problemas, geralmente grandes e complexos como a guerras, fome e etc.; verifica-se que é uma conjugação de disciplinas por aglomeração, cada uma dando a sua contribuição, mas guardando a autonomia e a integridade de seus métodos, de seus conceitos chave e de sua epistemologia;

e) interdisciplinaridade unificadora – coerência bastante estreita do domínio de estudos das disciplinas, havendo certa integração de seus níveis de integração teórica e dos métodos correspondentes. Como biologia + física = biofísica;

f) interdisciplinaridade linear ou cruzada – pluridisciplinaridade, disciplinas permutam informações, mas não há reciprocidade, a cooperação metodológica é praticamente nula, as disciplinas que fornecem informações o fazem como disciplinas auxiliares, permanecendo em situação de dependência ou subordinação;

g) interdisciplinaridade estrutural – processo interativo, diálogo em igualdade, trocas recíprocas, são colocados em comum, axiomas, conceitos fundamentais e métodos.

Combinação das disciplinas que, em geral, dão origem a uma terceira.

5 NÍVEIS DE INTERAÇÃO QUE GERAM AMBIGUIDADES

A interdisciplinaridade ocorre em níveis de complexidade e interação diferentes e o que os distingue são as terminologias que foram criadas e são muito próximas confundindo a utilização dos termos no cotidiano profissional/escolar e chegam ao ponto de serem tomadas como sinônimos por alguns pesquisadores.

Os níveis são quatro: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, esta distinção foi proposta inicialmente por

Jantsch e sofreu adaptações feitas por Japiassu (1976), faz-se relevante lembrar que este foi um dos pioneiros a trazer a proposta interdisciplinar para o Brasil.

5.1.1 Multidisciplinaridade

De acordo com as adaptações feitas por Japiassu (1976) a multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares e se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Porém, a atuação ainda é muito fragmentada, pois não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas. Os conhecimentos são estanques, todos estão em um mesmo nível hierárquico e não há um elo de interação entre tais domínios. Isto sugere a inexistência de alguma organização ou coordenação entre os mesmos.

5.1.2 Pluridisciplinaridade

Nesta, segundo Japiassu (1976), vê-se a presença de algum tipo de interação entre os conhecimentos interdisciplinares, mas eles ainda se situam em um mesmo nível hierárquico, não havendo nenhum tipo de coordenação proveniente de um nível de hierarquia superior. O autor comenta que alguns estudiosos não distinguem multidisciplinaridade de pluridisciplinaridade, todavia ele prefere considerar, pois a existência ou não de cooperação e diálogo entre as disciplinas é determinada justamente para diferenciar esses níveis interativos entre as disciplinas.

5.1.3 Interdisciplinaridade

Este é o terceiro nível considerado por Japiassu e caracteriza-se pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Neste nível há cooperação e diálogo entre as disciplinas do conhecimento, uma ação coordenada que pode assumir as mais variadas formas. É o elemento de integração das disciplinas que irá nortear as ações interdisciplinares.

Os PCns trazem a esse respeito:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade das escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever,

algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Assim, a interdisciplinaridade pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações interdisciplinares orientadas por um interesse comum e só dará resultados efetivos no ambiente escolar se for uma maneira de se atingir as metas educacionais previamente estabelecidas pelos docentes deste local institucional.

5.1.4 Transdisciplinaridade

Esta é uma proposta recente no campo epistemológico e representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade. É no entender de Japiassu uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Gera uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos.

6 OBSTÁCULOS A SEREM TRANSPOSTOS

Ainda para Japiassu (2010) na elaboração de conceitos todo professor pesquisador deve ter claro: de quê falamos, como faremos e como o realizamos? Assim, surgem conflitos e tensões entre os sujeitos e o autor os define como obstáculos ao trabalho interdisciplinar, que são: obstáculo epistemológico, obstáculo institucional, obstáculo psicossociológico e obstáculo cultural.

Esses obstáculos trazem resistências impostas pelos especialistas, inércia das situações adquiridas e também das instituições (fragmentação das disciplinas). A pedagogia que só leva em conta descrição ou análise objetiva dos fatos observáveis e o não questionamento das relações atuais entre as disciplinas ditas humanas e as naturais.

7 EXIGÊNCIAS NECESSÁRIAS

“[...] é indispensável que a interdisciplinaridade esteja fundada sobre a competência de cada especialista.” (JAPIASSU, 2010).

Reconhecimento, por cada especialista, do caráter parcial e relativo de sua própria disciplina, e seu enfoque, cujo ponto de vista é sempre particular e restritivo.

Polarizar o trabalho interdisciplinar sobre pesquisas teóricas ou aplicadas, com vistas a resolver determinado problema social ou institucional com o concurso de várias disciplinas a ele concernentes.

Superar todas as modalidades que não atingem uma integração propriamente dita das disciplinas, desde os conceitos até os métodos.

8 METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR DIALÓGICA

Para exercer-se a metodologia interdisciplinar dialógica é necessário que as disciplinas sejam operantes e cooperantes. Percebe-se que existe por parte dos docentes dificuldades de adquirir conceitos de disciplinas diferentes da que ministram e atualmente, exige-se do docente na sua atividade profissional o aporte de muitas disciplinas. A interdisciplinaridade é a tentativa de superar estes obstáculos, é um conceito que ainda está em construção.

O seu objetivo é fornecer elementos teóricos de uma integração metodológica:

- a) convergências metodológicas;
- b) pesquisas orientadas e
- c) conhecimento integrado do humano.

Pressupõe-se que no futuro, o docente terá oportunidade de mudar muitas vezes de profissão, pelo fato da mobilidade de emprego, por isso, há a necessidade de uma plurivalência na formação profissional que irá possibilitar as futuras adaptações e criar uma maior probabilidade de carreira em outros campos do saber.

9 EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

Especificamente, no nível superior, há maior destaque para a prática da interdisciplinaridade, pois há necessidade de formar profissionais mais bem preparados para o mercado de trabalho e também atender as cobranças do Ministério de Educação e Cultura.

Este esforço, porém, muitas das vezes se dá de forma frustrante, devido aos obstáculos já citados anteriormente, e também pelo fato de o conhecimento já estar fragmentado, torna-se impossível obter respostas.

Há um esforço enorme por parte de pesquisadores/professores, muitos trabalhos sobre a temática são publicados em congressos tanto nacionais como internacionais,

porém as respostas ainda estão em construção. Há equívocos também na forma de utilização de ferramentas no ensino-aprendizagem, como por exemplo, trabalhar com um único livro em uma determinada fase de um determinado curso em todas as disciplinas e cada docente explorar os objetivos de sua área no conteúdo trazido pelo livro. Nesse caso, talvez o movimento seja interdisciplinar, mas a ação, o processo dialógico final não é, pois não se contribuiu com esta atividade para formar novos conhecimentos conjuntos, ou para exercitar o diálogo e a interação entre sujeitos de forma efetiva.

9.1 Resultados de algumas tentativas interdisciplinares

Conforme Jeremias, Silveira e Vendramini (2009), a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina fez inúmeras tentativas de implantar a interdisciplinaridade na instituição, desde o primeiro semestre de 2001. Neste implantaram a Prova Interdisciplinar (PI) no curso de Administração. Esta pretendia oferecer subsídios para aprofundar a análise da eficácia as práticas de ensino aprendizagem do curso em questão e também tornar-se um diferencial competitivo da organização.

A prova foi realizada a partir de um único texto referência e cada professor fez suas questões e as reuniram em um só documento. Houve forte resistência por parte dos professores e foi proposta aos alunos como caráter facultativo, assim poucos a fizeram.

Na verdade, esta foi uma tentativa interdisciplinar porque as questões sendo feitas de forma independente não caracterizam o trabalho interdisciplinar, a construção do conhecimento conjunta, com muito diálogo.

No segundo semestre de 2001, ainda nesta instituição, a PI teve caráter obrigatório e passou a compor parte da nota final de todas as disciplinas cursadas pelos alunos, porém foi criada uma coordenação para realização desta atividade composta por duas professoras e nesta foi escolhido um estudo de caso como texto referência.

Já em 2002, primeiro semestre para elaboração da PI além da coordenação de duas professoras criou-se uma comissão composta por mais cinco professores para auxiliar na parte operacional das atividades. A partir deste semestre, os docentes começaram a compreender as afinidades das disciplinas e encaminhavam sugestões de questões, na maioria das vezes em grupo, após realizavam as questões de comum acordo.

Quanto ao segundo semestre de 2002, ocorreu nova modificação na prova, esta continha cinco questões discursivas que envolviam conhecimentos de duas ou mais

disciplinas simultaneamente e também perguntas objetivas específicas de cada disciplina. Essa mudança provocou nos alunos uma certa resistência, pois entendiam que os conteúdos de fases anteriores estavam esquecidos.

Em 2003, primeiro semestre, a instituição decidiu que todos os cursos oferecidos por ela deveriam adotar a PI. Porém, o modelo continuou o mesmo do semestre anterior mesclando questões objetivas com discursivas. A novidade para resolver o problema de alunos irregulares foi a criação de um *software* capaz de identificar as disciplinas cursadas por estes alunos e com isto determinar as questões que deveriam estar contidas na sua prova.

Este sistema facilitou o trabalho operacional dos docentes, pois poderiam de suas casas inserirem suas questões e os estudos de caso e apenas discuti-las na instituição. Finalmente foi consolidada a cultura interdisciplinar na instituição. No semestre seguinte, apenas o *software* foi alterado para a inserção no mesmo de gráficos, imagens etc. Isto animou os docentes a realizar mais trabalhos em conjunto observando as relações entre disciplinas distantes.

Como o número de alunos aumentava, a comissão precisou reorganizar-se em 2004. Foi composta desta vez por quatro professores, pois o curso de administração possui quatro habilidades (geral, sistemas de informação, *marketing* e comércio exterior). Optou-se pelo agrupamento do conteúdo das disciplinas em módulos, em uma tentativa de descaracterizar o fracionamento do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de não existir “problema puro” e nada estar isolado no mundo, é importante cada professor pesquisador buscar o conhecimento do que existe, e não necessariamente saber sobre tudo.

Há várias possibilidades no trabalho interdisciplinar, porém não há receitas a seguir. Cada instituição deve buscar soluções para seus problemas com sua equipe de docentes e suas experiências profissionais. Às vezes há necessidade de se modificar o projeto político pedagógico para que os objetivos apareçam, pois para Souza (2003, p. 92) “o mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambigüidade e a contradição.”

Assim, a interdisciplinaridade parece transcender espaço epistemológico, quando incorporada aos valores e atitudes humanos que compõem o perfil profissional/pessoal

do professor que se diz interdisciplinar, todavia há uma tensão muito forte entre a perspectiva epistemológica e a dimensão antropológica, está no sentido de influenciar os comportamentos, as ações e os projetos pedagógicos.

Pensamos que a interdisciplinaridade seja um caminho que pode ser mais produtiva se vinculado aos conceitos bakhtinianos para ajudar no desenvolvimento de pesquisas, idéias, projetos, mas não irá responder a todas as reflexões sobre a emergência e convergência de idéias e de ideais na contemporaneidade, esta tensão irá permanecer, pois apesar da interdisciplinaridade ultrapassar as disciplinas, sua finalidade permanece inscrita na pesquisa disciplinar.

ABSTRACT: This article proposes a dialogue between the conceptions of interdisciplinary and dialogical approach of the language as proposed by the Circle of Bakhtin. Then, it is suggested a dialogic interdisciplinary methodology to the possible interaction among the subjects of the curricula. The theoretical framework consists of Fazenda (1993, 1994, 2010), Japiassu (1976, 2010), Bakhtin; Volochínov (1999), PCN (2002) and others. The methodology is qualitative and of bibliographic literature. As results, through the texts' mapping, it was possible to realize epistemological, institutional, psycho-sociological and cultural obstacles, in addition to the resistance, by the institutions' students, to the interdisciplinary work.

KEY WORDS: Interdisciplinarity; Dialogical methodology; Interaction.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Augusta T.; SOMMERMAN, Américo; ALVAREZ, Aparecida M. de Souza. **Congressos Internacionais sobre Transdisciplinaridade:** Reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/03.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2010.

BORDONI, Thereza Cristina. **Uma postura interdisciplinar.** Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat_7.htm>. Acesso em: 03 ago. 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Que és el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia.* Barcelona: Antropos, 1993. p. 243-276.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **PCN + Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade: o que é isso?** Disponível em:<http://vsites.unb.br/ppgec/dissertações/proposições/proposicao_jairocarlos.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2010.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade de A a Z.** Disponível em:<<http://www.educacional.com.br/reportagens/educar2001/texto04.asp>>. Acesso em: 4 ago. 2010.

JAPIASSU, HILTON. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1976.

_____. **Interdisciplinaridade.** Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E5MeZgLLMfsJ:inforum.insite.com.br/arquivos/6226/Interdisciplinaridade_-_Hilton_Japiassu.ppt+japiassu+hilton+interdisciplinaridade&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 10 ago. 2010.

JESUS, Leandro Martins de. **Interdisciplinaridade.** Disponível em:<<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/294819>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

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

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar – Fundamentos Teórico – Metodológicos.** 6 ed. São Paulo: Vozes, 1994.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria T. de Assunção; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.

RESENHA

Cyberbully – Bullying Virtual. Produção de ABC Family, Canadá, 2011, CD, 120 min. drama. Diretor: Charles Binamé.

Resenhado por Franklin Mariano (Aluno Surdo - FMP)

Começa um jovem chamado Taylor Hillridge que vive com mãe e o Irmão que estudar numa escola publica no Ensino médio e tem a sua melhor amiga Samantha caldone, depois da aula na hora para casa e chegou a hora do lanche com a família e ganha o computador. Ela e amigas decidiram criar no perfil da rede social. No dia que postaram num comentário na rede que fala sobre ela e todos falam mal delas e descobrir que fez foi próprio irmão e amigo dele que conseguiram rastrear a senha dela. Taylor ligou para pai desculpando tudo que falou e precisando falar com pai neste dia que já

espalharam do colégio que tinha uma estudante que chama de vagabunda, safada e etc. E Samantha fez perfil falso para provocar a melhor amiga.

No dia seguinte uma adolescente mostrou a postagem na rede social da Taylor e afastou dela depois para não sofrer depois única esta dando apoio é Samantha que todo pessoal olhando ao redor delas, Taylor depois da aula foi para quarto foi para computador e fez uma declaração num vídeo que não é vagabunda e etc. Toda depressiva que é igual todo mundo. A pessoa fez o perfil falso viu ficou horrorizada e arrependida do que fez, apagou e tirou o perfil falso, ligou para Taylor e não atendia telefone e ligou para mãe dela e acendeu o celular que não esta em casa que a filha com irmão respondeu a mãe e Samantha disse que a sua filha esta tentando o suicídio e desligou o telefone foi correndo para casa e chegou perguntando para irmão e disse esta no segundo andar de cima e foi correndo pela direção que foi digo encontrou no banheiro tentando tomar com comprimido e tirou nas mãos dela logo depois chegou a mãe parou num hospital, Mãe esta preocupado pela saúde da filha à procurar responsáveis que fez que esta tentando tira a vida e encontrou num possíveis responsáveis pela causa e nada sucesso e própria que criou uma confusão contou a verdade na frente delas depois que saiu do hospital e ficou muito triste da postura dela.

Samantha entrou deprimida do que já fez e contou para a sua mãe e consolou, neste momento a Taylor se preparou ir tratamento de bullying no hospital e no caminho teve discussão com sua mãe e até chorou num instante no local da terapia encontrou amigo de sala que estudar junto no colégio. Pai ligou para filha saber a saúde e marcar um encontro com pai. Taylor pensou fazer publicação sobre bullying e mãe adorou essa ideia procurou no escritório de jornal encontrou jornalista e contou que aconteceu a deu até numero telefone do responsável da confusão e ligou e aceitou dar entrevista no instante apareceu ela frente com ela com jornalista contou a história depois do depoimento do jornal, na saída do escritório Taylor chamou a Samantha e agradeceu do fez da declaração.

A volta das aulas a Samantha ficou frente da sala por medo rejeição demais e Taylor ajudou com ela entrar mais avisando agora não sou melhor amiga somente amiga e adolescente pedindo do perdão que não deu apoio mais foi perdoada. Todos finais felizes uma lição de todos.

Tenho um amigo que sofreu bullying por muito tempo. Ele recebia ameaça, provocação, xingamentos e comentários ofensivos realizados pela internet através de

rede sociais. Eu acompanhei todo o seu sofrimento e foi uma experiência muito importante para minha vida, pois a cada dia meu amigo se tornava mais triste e com problemas. Pedi ajuda a psicóloga da escola onde ela encaminhou para um grupo de autoajuda. Isso para relatar minha experiência que graças a deus foi boa, pois hoje meu amigo voltou a ser feliz.

Eu recomendo esse filme para escolas, famílias e para todos os jovens e crianças. Ele é um filme que mostra de forma clara como nós podemos sofrer esse tipo de ameaça. Precisamos estar atentos, pois qualquer pessoa pode passar por isto com esse filme podemos nos prevenir.