Intellectus

REVISTA ACADÊMICA DIGITAL

Área: Ciências Sociais Aplicadas
Nº 31 Vol 3 Julho/Setembro 2015

ISSN 1679-8902

3 **EDITORIAL**
Prof. Msc Fabrízio Rosa

ARTIGOS

4 **ANÁLISE DO PRINCÍPIO DA IDENTIDADE EM PLATÃO**
DINIZ, Rosa Virgínia W.

15 **ALGUMAS ANÁLISES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS**
MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira

38 **A PESQUISA-AÇÃO COMO COMPLEMENTO À ESCUTA ALTERITÁRIA**
PEREIRA, Pereira

49 **INSTITUTO DA TERCEIRIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS SOCIAIS**
PEREIRA DA SILVA, Juliana Giovanetti

68 **DISCUSSÃO JUDICIAL DOS DIREITOS CONSUMERISTAS LESADOS**
PACETTA, Flávio Fernandes

83 **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**
SORIANI, Alessangela Maria

Áreas de publicação:

Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Saúde

Unidas pela educação

FACULDADE JAGUARIÚNA
FACULDADE MAX PLANCK
www.faj.br • www.facmaxplanck.edu.br

ISSN 1679-8902

INTELLECTUS. Revista científica das seguintes instituições: Faculdade de Jaguariúna e Faculdade Max Planck.

Eletrônica

Trimestral

Inclui Bibliografia

Editora Chefe:

Profª. Drª. Ana Maria Girotti Sperandio
Assessora Acadêmica da Faculdade Jaguariúna
Pesquisadora do LABINUR //FEC/UNICAMP

Equipe Técnica
Patrick Pereira
Maria Virginia Rosa
Anderson Augusto Dal'Bó
Equipe de Tecnologia da Informação da FAJ/Max Planck
Equipe de Marketing FAJ/Max Planck

EDITORIAL

Prof. Msc. Fabrízio Rosa

É com grande satisfação que apresentamos à comunidade acadêmica a trigésima edição da Revista Intellectus, com significativas contribuições, de colegas pesquisadores e professores, voltadas a enriquecer o debate sobre temas contemporâneos do cenário Filosófico, Jurídico e Educacional.

Nesta edição o fio condutor dos artigos propostos relaciona-se desde temas Filosóficos, como o Estudo do Princípio da Identidade em Platão, passando por estudos da área da Educação - como a Análise da disciplina de libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos, e a Pesquisa-ação como complemento à escuta alteritária - a temas atuais do Direito, dentre os quais o Instituto da terceirização à Luz dos direitos sociais, a Discussão judicial dos direitos consumeristas lesados e Representações sociais sobre adolescentes em conflito com a lei.

São, portanto, seis artigos que, sem dúvida, servem como paradigma em busca de uma reflexão aprofundada sobre os temas abordados.

Resultado do trabalho de autores renomados da área do Direito e da Educação, sobretudo de docentes e pesquisadores ligados à FAJ – Faculdade de Jaguariúna e à Faculdade Max Planck, parceiras educacionais que fomentam a pesquisa, percebe-se um engajamento profundo com a comunidade acadêmica, tanto na graduação e pós-graduação, mas também com os aspectos práticos decorrentes dos temas abordados.

Nesse sentido, a Revista Intellectus demonstra mais uma vez excelência em sua qualidade.

Agradecemos a todos que participaram desta edição e desejamos ao público uma ótima leitura!

ANÁLISE DO PRINCÍPIO DA IDENTIDADE EM PLATÃO

Analisis del principio de identidad en Platón

DINIZ, Rosa Virgínia W.

Faculdade Max Planck

Resumo: Este artigo apresenta discussão a respeito do principal princípio da Lógica Clássica, qual seja, o Princípio da Identidade dentro da obra e sob interpretação de Platão. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica sobre o tema utilizando-se de autores clássicos e buscando analisar a questão numa perspectiva zetética, visando esclarecer desde conceitos introdutórios até uma noção mais acurada da importância do princípio para a formulação do pensar ponderando-se, ao final, sobre identidade absoluta e identidade atributiva presentes no ser platônico.

Palavras-chave: Princípio da Identidade, Platão, ontologia.

Resumen: Este artículo presenta la discusión acerca del principal princípio de la Lógica Clásica, qual sea, el Princípio de la Identidad dentro de la obra y sobre la interpretación de Platón. Así que fue realizada una revisión bibliográfica sobre el tema utilzandóse de autores clássicos y buscando analisar la cuestion en uma perspectiva zetética, com lo intento de aclarar desde los conceptos introdutórios hasta una idea más precisa de la importancia de lo princípio para la formulación del pensamiento considerandose, al final, acerca de la identidad absoluta e identidad atributiva presentes en el ser platónico.

Palabras clave: Principio de Identidad, Platón, ontologia.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar uma discussão breve e didática a respeito do principal princípio da Lógica Clássica, qual seja, o Princípio da Identidade dentro da obra e sob interpretação de Platão.

Optar por Platão deveu-se ao fato de que ao refletir acerca de tal princípio o filósofo em questão redimensionou sua própria teoria dando a ela nova significação, justificando-se, pois, a análise.

Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica sobre o tema utilizando-se de autores clássicos e buscando analisar a questão numa perspectiva zetética, visando esclarecer desde conceitos introdutórios até uma noção mais acurada da importância do princípio para a formulação do pensar.

O tema foi abordado a partir de revisão bibliográfica, especialmente das obras clássicas, utilizando-se, para tanto, da metodologia zetética, definida por Comte-Sponville (2011) como:

> *[...] do grego zetetikós, que busca ou gosta de buscar. É o outro nome do ceticismo, ou melhor, o método deste, que consiste em buscar sempre a verdade, sem nada afirmar, inclusive pela própria impossibilidade de encontrá-la. [...]*

A escolha deste método visa compreender as ideias e práticas em questão, para possibilitar a constante análise e indagação, sem pretender esgotar o estudo na busca de resposta definitiva.

O estudo foi estruturado a partir de dois feixes essenciais, sendo, o primeiro de conceitos estruturadores do tema enquanto, o segundo feixe, apresenta as relações que se estabelecem a partir dos conceitos visando buscar identificar se há, ou não, confirmação da hipótese.

Princípios da Lógica Clássica

Nery (1936) alerta:

> *A ciência destarte não é uma moda passageira que pode ou não pode ser admitida pelos homens. É rigorosa. Necessária. Tem por demonstração um critério de certeza. Mas até onde se deverá estender a obrigação de provar? Será dar-se que todas as premissas, absolutamente todas, necessitam de demonstração? – Não. Seria impossível. Ninguém pode encaminhar assim até o infinito. É uma necessidade da nossa razão que paremos nalgum princípio.*

Esses princípios necessários, comentados acima, são os princípios fundamentais da lógica clássica, que, segundo Cotrim (1997), constituem "conhecimentos anteriores à demonstração, portanto, pontos de partida para o conhecimento científico".

Chauí (2002), discorrendo também acerca destes princípios, esclarece:

> *Desde seus começos, a Filosofia considerou que a razão opera seguindo certos princípios que ela própria estabelece e que estão em concordância com a própria realidade, mesmo quando os empregamos sem conhece-los explicitamente. [...] Nós respeitamos porque somos seres racionais e porque são princípios que garantem que a realidade é racional.*

Tais princípios, "uma das mais duradouras contribuições da lógica aristotélica" (ARANHA e MARTINS, 1993) são, segundo Tenório (1993), o princípio

da identidade, o princípio da não contradição e o princípio do terceiro excluído -- estes últimos subjacentes aos primeiros. Chauí (2002) e Nery (1936) complementam o rol acima com o princípio da causalidade.

Em que pese objetivar-se a discussão a respeito apenas do Princípio da Identidade, conveniente que se apresentem as definições gerais de todos dos princípios da lógica clássica acima listados, visando facilitar a compreensão.

O Princípio da Identidade propõe 'tudo é idêntico a si mesmo', ou, conforme Cotrim (1997), "o ser é" -- ('A' é 'A').

Este princípio tautológico, na percepção do autor em comento, pois, "seu enunciado consiste numa proposição que tem como sujeito e predicado o mesmo conceito", seria, conforme Chauí (2002), "a condição do pensamento", e, neste sentido esbarramos numa concepção platônica, como mais adiante se ilustrará – afirmando a mesma autora que:

> *[...] uma coisa só pode ser conhecida e pensada se for percebida e conservada com sua identidade [...] é a condição para que definamos as coisas e possamos conhecê-las a partir de suas definições.*

O Princípio da Não Contradição que determina que algo não pode "ser" e "não ser" ao mesmo tempo, sob pena de contradição (COTRIM, 1997; CHAUÍ, 2002), ou seja, ('A' não é 'Não A'-- ┐(A^┐A)); "'A' é 'A' e é impossível que seja, ao mesmo tempo e na mesma relação, 'não A'".

Para Chauí (2002):

> *O princípio da não-contradição afirma que uma coisa ou uma ideia que se negam a si mesmas se autodestroem, desaparecem, deixam de existir. Afirma, também, que as coisas e as ideias contraditórias são impensáveis e impossíveis.*

Além disto, a mesma autora esclarece que, sem este o princípio da identidade – numa concepção aristotélica – "não poderia funcionar".

O Princípio do Terceiro Excluído seria uma forma disjuntiva, ou seja, que propõe alternativa, do Princípio da Identidade. Assim, Chauí (2002) apresenta como enunciado: "Ou A é x ou é y e não há terceira possibilidade", ('A' é 'B' ou 'A' Não é 'B' -- Av┐A), ainda a autora em questão esclarece que "este princípio define a decisão de um dilema - "ou isto ou aquilo" - e exige que apenas uma das alternativas seja verdadeira".

Quanto ao Princípio da Causalidade, inicialmente comentado, conforme Chauí (2002), “afirma que tudo o que existe e tudo o que acontece tem uma razão (causa) para existir ou para acontecer, e que tal razão (causa) pode ser conhecida pela nossa razão.” Sendo seu enunciado: “Dado A, necessariamente se dará B”. E também: “Dado B, necessariamente houve A”.

Isso não significa que a razão não admita o acaso ou ações e fatos acidentais, mas sim que ela procura, mesmo para o acaso e para o acidente, uma causa (CHAUÍ, 2002).

Interpretação do princípio da identidade na perspectiva pré-socrática

Aranha e Martins (1993), em relação a filosofia primeira, afirmam que “metafísica fornece a todas as outras ciências o fundamento comum, o objeto ao qual todas se referem e os princípios dos quais dependem. [...] o objeto da metafísica consiste em examinar o ser e suas propriedades”.

Assim, podemos observar que nos dá, a Metafísica, os princípios fundamentais e conceitos necessários para compreensão de todas as coisas. Para Aristóteles, segundo Iglésias (1998), é a primeira ciência a que busca as primeiras causas (princípios), sendo estes o fundamento, aquilo de que todas as outras coisas derivam não sendo ele derivado nem deduzido de nada.

Por princípio, Abbagnano (2007), dispõe:

> *Ponto de partida e fundamento de um processo qualquer. [...] Talvez caiba distinguir outro significado: como ponto de partida e causa,* ***o Princípio, às vezes é assumido como o elemento constitutivo das coisas ou dos conhecimentos****. Este, provavelmente, era um dos sentidos da palavra entre os pré-socráticos, às vezes utilizado pelo próprio Aristóteles (Met., I, 3, 983 b 11; 111. 3, 998 b 30, etc). (destaque da autora)*

Feitas estas considerações, remetemo-nos a Aristóteles (1984) que, em sua obra Metafísica, livro I, cap. III, comenta que os pré-socráticos consideravam como princípio de todas as coisas ‘a natureza da matéria’ – a constituição de todos os seres, logo o que todo ser “é”.

Segundo Aristóteles (1984), houveram muitas tentativas do homem para identificar o mundo e os seres - a partir da observação das diversas modalidades de ser, o filósofo poderia, por um processo de sistematização, construir a noção de ser e de identidade.

Desta forma, estes filósofos procuravam identificar os elementos constituintes das coisas do mundo e os princípios e elementos de que eram feitas (MAIA, 2008). Portanto, a perspectiva do conhecer, do apreender a identidade dos seres ocorria de observações e ou deduções que, em que pese nos pareçam ingênuas, demonstram enorme afinco à tarefa do conhecer.

Conforme Maia (2008), "do desejo de conhecer as coisas nasceu o desejo de identificar, primeiro pelo mito depois pela razão". Ou seja, a noção de identidade decorre da necessidade de conhecer e de se estabelecerem comparações e parâmetros.

Destarte, o mesmo autor (MAIA, 2008), esclarece que o termo identidade, cotidianamente, significa o (re)conhecimento da natureza de qualquer ser – toda coisa tem identidade na medida que é aquilo que é.

Para Comte-Sponville (2011) o princípio da identidade é o fundador "da adequação da verdade a si mesma [...] é o que faz o pensamento possível, e a verdade, necessária".

Ainda Maia (2008), com absoluta precisão, discorre:

> *O princípio de identidade encerra uma grandeza ontológica, todo o mistério do ser aí se encontra e, por isso, há dificuldade de sua expressão em palavras. Mesmo que se empregue a mesma palavra "ser", há diversidade de sentido entre o ser, sujeito, e o ser, predicado. É a diversidade funcional da mesma palavra, ora empregada como sujeito, ora empregada como predicado. A proposição, ou o juízo, reconhece a identidade na coisa existente. É um ser só, reconhecido sob aspectos diferentes, segundo a noção de sujeito e de predicado [...]O juízo de identidade não é, pois, mera repetição de conceitos, como dá a entender a fórmula A = A, mas uma progressão no conhecimento.*

Ou seja, diferente das impressões iniciais que dão ao princípio da identidade uma melancólica monotonia, o autor acima nos aponta a 'diversidade funcional' inserida no princípio e sua possibilidade ontológica, e não meramente tautológica como apontam alguns autores.

Segundo Aranha e Martins (1993), a passagem do pensamento mítico ao racional é produto de condições históricas que possibilitaram a quebra paradigmática; este processo, iniciado pelos filósofos pré-socráticos, com sua diversidade de pensamentos, "procuravam dar explicação racional da origem, formação e finalidade do cosmos" (SCIACCA, 1962).

Conforme comenta Jaguaribe (2006):

> *O que é surpreendente, na racionalidade helênica, é o fato de que, a partir de uma contemplação do mundo privada dos conceitos da ciência moderna e de instrumentos e meios de comprovação empírica, o gênio grego tenha descoberto, no fundamental, a estrutura do Universo. São múltiplas as contribuições tanto dos pensadores denominados pré-socráticos como as dos procedentes da tríade Sócrates, Platão e Aristóteles.*

Neste processo, surgiram diversas teorias sobre a natureza da matéria, entre os pré-socráticos; temos aqueles que designavam causas materiais unas – água, terra, ar, fogo – e aqueles que designavam causas materiais múltiplas como, por exemplo, a oposição de contrários. Todas visando encontrar o princípio fundamental de todas as coisas (arché) – uma vez que, como comentam Aranha e Martins (1993): "Buscar a arché é explicar qual é o elemento constitutivo de todas as coisas".

Assim, tivemos, entre outros, Tales para quem a água (*hydor*) era o princípio da natureza, Anaximandro e o seu *apeiron* – o indeterminado, Anaxímenes (ar - *pneuma*), Heráclito de Éfeso (permanente devir) e Parmênides (o ser como tal).

Em que pese a grande contribuição e riqueza de todas as teorias dos filósofos pré-socráticos, em função da limitação do presente trabalho, optou-se por analisar a concepção do princípio da identidade a partir da perspectiva de Heráclito e Parmênides, uma vez que estes inseriram na formulação de seus conceitos, não apenas a questão da matéria em si mas também a 'origem do movimento', sabiamente alertada por Platão e Aristóteles (1984).

Vários autores (ARANHA e MARTINS (1993); IGLÉSIAS (1998); MAIA (2008)) destacam como aspecto fundamental do pensamento heracliteísta a impermanência das coisas - tudo muda e nada permanece - não podemos entrar duas vezes no mesmo rio.

A oposição da identidade e a oposição das diferenças explicam as transformações do ser e do não-ser (MAIA, 2008); o ser é múltiplo - existe a multiplicidade de coisas e estas são constituídas de contradições (ARANHA e MARTINS, 1993).

Segundo Maia (2008) enquanto Parmênides formulou o princípio da identidade – "princípio supremo dos seres e do conhecimento lógico" – Heráclito, com sua tese de constante mudança, não consideraria válido o princípio da identidade pois não haveria identidade permanente.

Desta forma, importante observar que o ser, segundo a concepção heracliteísta, é formado/constituído pela impermanência afastando-se pois a concepção de identidade; esta teoria, cercada por diferentes interpretações agravadas pela obscuridade de seu fundador, deve, entretanto ser considerada, como atestam Aubenque, Bernhardt e Châtelet (1973):

> *[...] em lugar de procurar erros e deslizes lógicos nos fragmentos de Heráclito, coisa a que somos facilmente tentados, é melhor leva-los a sério como revelando pelo menos as insuficiências do pensamento analítico, sempre em dificuldades com o devir e a novidade e incapaz de efetuar plenamente seu ideal de não-contradição quando distribui o real em seres e em relações, em seres distintos e fixos e em relações que unem esses seres.*

Quanto a Parmênides, para Maia (2008), foi o primeiro a formular o princípio de identidade ou de não-contradição, princípio supremo dos seres e do conhecimento lógico, pois, afirma o filósofo, que o ser é único e imóvel, a mudança é aparência ilusória. A necessidade de pensar o ser exclui a possibilidade de movimento e pluralidade.

Ou, conforme Jaguaribe (2006):

> *A reflexão de Parmênides é o contraste entre ser e não ser. Ser é a totalidade do real. Não ser é o espaço vazio. Somente o ser é, o não ser não é nem pode ser pensado. [...]O ser não pode ter começo nem deixar de existir, porque não pode decorrer do não ser, nem a este se converter. O ser é indivisível, imóvel e imutável, é sempre o mesmo, nada pode dividi-lo.*

Conforme Sciacca (1962) o problema do conhecimento e sua distinção, racional ou sensível, iniciam-se em Parmênides, para quem, o ser e a verdade não são dados na experiência sensorial "pois o sensível é mutável e contraditório", estando o pensamento devotado "ao sempre imutavelmente idêntico a si mesmo".

Desta feita, claramente discordante da concepção de Heráclito – "Parmênides defendia uma única identidade, do ser uno imutável, Heráclito afirmava que nada permanecia idêntico, tudo estava em mutabilidade permanente" (MAIA, 2008) – este filósofo chega "ao inteligível nas coisas refletindo sobre a identidade do ser. [...] É, ser e sendo. Tudo é ser, e ele não vê nada além do ser. [...] O não-ser não é, e não pode ser" (MAIA, 2008).

Princípio da Identidade na obra de Platão

Platão trata dos princípios lógicos em duas de suas obras sendo elas *Parmênides* e *Sofistas*, onde ao final realiza uma revisão de seu idealismo onde, segundo Oliveira (2013):

> *O pensamento das formas ideais e a hierarquia que elas estabeleciam, das quais os seres mutáveis e individuais não seriam nada além de cópias deficientes, cedeu lugar à uma filosofia mais complexa e de fundamentos mais sólidos.*

Esta revisão não gera abandono absoluto de suas concepções anteriormente defendidas mas, ao que parece, corrige a perspectiva dada ao idealismo, dando-lhe, por fim uma possibilidade de visão científica.

Neste sentido Platão distingue os usos bem distintos do verbo "ser" (OLIVEIRA, 2013), sendo um no sentido predicativo enquanto, o outro, alinha-se a uma estrutura ontológica, como a seguir veremos.

Assim, o princípio da identidade, "tudo é idêntico a si mesmo" (COTRIM, 1997), cujas expressões poderiam ser representadas por "SER É SER" e "O SER É", segundo perspectiva platônica, apresentariam diferentes funções.

Enquanto o SER, dentro da proposição "SER É SER" apresentaria a concepção ontognosiológica, considerando o ser existencial, a unicidade e a imutabilidade – próxima a proposição de Parmênides; o SER da proposição "O SER É" teria conotação predicativa (OLIVEIRA, 2013), com subjacente função linguística, numa dimensão de movimento e mudança.

Desta forma, o SER EXISTENCIAL, uno e imutável, geraria, na perspectiva do princípio da identidade, uma concepção de identidade absoluta, sendo esta inapreensível pela realidade sensível, portanto, aporética.

Entretanto, "destinada à investigação lógica da possibilidade da identidade tendo como ponto de partida a plenitude ontológica e a não-contradição inerentes ao ser uno eleata" (OLIVEIRA, 2013) – uma vez que o uso do "ser existencial" seria imprescindível para a construção do conhecimento, uma vez que, segundo Oliveira (2013):

> *Se a razão humana não puder distinguir uma ideia sempre a mesma, visto que a apreensão sensível não constitui um conhecimento que possa ser transmitido, daí a necessidade de se recorrer ao esquema abstrato-eidético e conceitual do lógos, simplesmente não haverá conhecimento. O sensível imediato e subjetivo, apesar de intuitivamente claro e evidente para quem*

> *o apreende, apesar de sua riqueza e plenitude de sentido e significação, não pode ser transmitido.*

Neste sentido haveria, pois convergência entre a identidade una e abstrato-eidética e a teoria das formas do idealismo platônico que tomaria para si uma função didática para viabilização do conhecimento e se desprenderia de diversas críticas, entre elas da 'duplicidade de elementos'.

Assim, "(as) formas ideais platônicas não foram totalmente inviabilizadas, e ainda podem, caso sejam melhor examinadas, ter a sua validade garantida, sob o risco de pôr abaixo qualquer possibilidade de conhecimento" (OLIVEIRA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a essência do ser, tanto na dimensão das ideias platônicas quanto da unicidade trazem em si a dimensão do universal como método – lembrando o apriorístico kantiano. Sendo, pois, "a condição do pensamento", conforme Chauí (2002), afirmando ainda a autora que algo só pode ser conhecido e pensado se for percebido e conservado com sua identidade, sendo esta condição para que definamos as coisas e possamos conhecê-las a partir de suas definições.

Já, a perspectiva do 'ser predicativo' ('o ser é'), "terá como base a realidade dos seres contingentes que estão em constante mudança e que por isso mesmo não podem ser definidos de forma una e imóvel" (OLIVEIRA, 2013), havendo, pois uma adequação ao pensamento discursivo, "é o fato de haverem seres diferentes que dá fundamento à ideia de que o ser pode ser pensado como não-ser enquanto diferença em relação a outros seres" (OLIVEIRA, 2013).

Ou seja, "impossível o uno ser absolutamente uno, porque enquanto todo, ele possui partes, o que, deste modo, inviabiliza qualquer possibilidade de se pensá-lo de forma plenamente una, pois o uno, enquanto tal, tem de ser absolutamente indivisível". (OLIVEIRA, 2013)

Deste modo o 'ser não é absolutamente ser', pois não é possível ao discurso conhecer esta identidade abstrata, entretanto, o 'ser é', ainda que "de forma participativa, atributiva e predicativa" (OLIVEIRA, 2013). Sendo o atributo compreensível à razão, portanto mutável e não tautológico.

Destas observações, pode-se concluir que para Platão o ser participa da essência (identidade absoluta) e da contingência (identidade atributiva) tendo ambas

funções diversas, sendo aquela necessária à formulação do pensamento abstrato enquanto esta ao concreto, sensivelmente apreensível.

A partir disto, por fim, pode-se considerar a impossibilidade de se confirmar o princípio da não-contradição aristotélico para toda a dimensão do 'ser platônico', visto que, na dimensão contingente 'o ser é' e 'o ser não é'.

Por outro lado a concepção de identidade absoluta converge com a noção de perfectibilidade presente na Teoria das Ideias de Platão tornando esta ferramenta importante no exercício do conhecimento eidético-abstrato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

AUBENQUE, P.; BERNHARDT, J.; CHÂTELET, F. **A filosofia pagã:** do século VI a. C. ao século III d. C. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COMTE-SPONVILLE, A. **Dicionário filosófico**. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2011.

COTRIM. G. **Fundamentos da filosofia**: ser, saber e fazer. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

JAGUARIBE, Hélio. **O posto do homem no cosmos.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IGLÉSIAS, M. Pré socráticos: físicos e sofistas. In: REZENDE, A. (Org.). **Curso de Filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: SEAF, 1998.

MAIA, R. D. **O conceito de identidade na filosofia e nos atos de linguagem**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSCar. São Carlos, SP, 2008.

NERY, Pe. J. de C. **Evolução do pensamento antigo.** Porto Alegre: Globo, 1936.

OLIVEIRA, A. M. **Identidade, movimento e não-contradição em Platão e Aristóteles.**2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013.

SCIACCA, M. F. **História da filosofia:** antiguidade e idade média. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

TENÓRIO, R. M. Lógica clássica: um problema de identidade. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.11, p.15-19, jan./jun. 1993**.** Disponível em:

<http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/11/logica_classica_um_problema_de_identidade.pdf >. Acesso em: 16 mar.2014.

Sobre a autora

Rosa Virgínia Wanderley Diniz

Doutoranda em Educação, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, pós graduanda em Filosofia Graduada em Direito, professora adjunta dos cursos de graduação e superiores em tecnologia da Faculdade Max Planck/Indaiatuba.

ALGUMAS ANÁLISES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Some analyses of the discipline of Libras in undergraduate courses: Reflections and developments

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Resumo: O presente trabalho objetiva problematizar a construção curricular da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas licenciaturas, bem como, trazer recortes de análises da vivência nas disciplinas lecionadas pelas autoras e, com isso, apresentar o envolvimento dos(as) alunos(as) tanto no aspecto teórico quanto prático. O trabalho fundamenta-se na análise do discurso francesa pela lente foucaultiana. Todavia, o texto se articulará em alguns conceitos de Vygotsky (1998) no que concerne a relação entre sujeito e linguagem, e Bakhtin (2006), ao perceber a correlação histórica presente na construção da disciplina, bem como a relação dialógica para composição de novos saberes. Em Foucault (1979) apoiamo-nos na perspectiva de tomar as relações de saber e poder que fazem emergir determinadas produções culturais para o momento profícuo e de análise. Portanto, nossa questão se delineia da seguinte forma: como está se consolidando o programa e currículo de tal disciplina? Quais as interfaces reais da mesma e o comprometimento visível dos futuros educadores que tiveram em sua grade a Libras como disciplina obrigatória? Os resultados apontam para o fato de que a mudança de concepções normalizadoras sobre o aluno surdo, de forma a possibilitar ao futuro professor uma visão mais realista e adequada da educação destes alunos foi mais significativa para estes graduandos do que somente o conhecimento básico da língua de sinais.

Palavras-chave: disciplina de Libras; educação de surdos; ensino superior.

Abstract: This paper aims to discuss the curriculum development of the discipline of Brazilian Sign Language (Libras) in teacher training, bringing cuttings analyzes the experience in the subjects taught by the authors and , therefore , present the involvement of (the) students (the) both theoretical and practical aspect . The work is based on the analysis of discourse permeated by concepts of Vygotsky (1998) and Bakhtin (2006) , realizing the historical correlation present in the construction of the discipline , as well as the dialogic relation to the composition of new knowledge ; and Foucault (1979) the relations of knowledge and power that are emerging certain cultural productions for the fruitful moment and analysis . So our question is outlined as follows : how is consolidating the program and curriculum in this discipline ? What the actual interfaces of the same and the visible commitment of future educators who had in his crate to Pounds as a compulsory subject ? The results point to the fact that the change in the normalizing conceptions of deaf students , in order to enable future teachers a more realistic and proper view of these students was more significant for these graduates than just the basic knowledge of the language of signals.

Keywords: Discipline of Libras ; Education of the deaf ; Higher education.

I. INTRODUÇÃO[1]

> *Na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas? Conforme formos fixistas ou transformistas consideraremos de modo diferente um ser vivo portador de um caráter novo (CANGUILHEM, 1995, p. 110).*

O modo como "representamos" o outro confere formas teóricas de conceber o mundo, a linguagem e a relação cultural. Desta forma, não é unanime a nomeação feita sobre o corpo do outro, nem mesmo as práticas se igualam, uma vez que se pode "fixar" o outro na forma de um padrão, ou "transformar" suas diferenças como coextensiva a vida, e desta forma, como mais um modo de vida que não quer se calar, nem deve ser normalizado. Para iniciar este texto trouxemos a epígrafe acima como balizadora de nossas práticas, na medida em que colocamo-nos no espaço tenso da constante inquietação, para caminharmos rumo a um olhar "transformista" e não "fixista". Assim, marcamos desde já nossa imersão nos estudos minoritários que narram a pessoa surda não pela falta orgânica, mas pela diferença cultural e pela produção linguística minoritária efeito da língua de sinais, que é pouco usada nos espaços onde vigoram práticas majoritárias (SKLIAR, 1997; SOUZA, 2002).

Sobre isso vale afirmar que diante das reivindicações legais, efeito das produções discursivas e de lutas das comunidades surdas e de pesquisadores envoltos à temática da surdez numa vertente cultural, há a emergência de políticas linguísticas baseadas na legislação que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda, sendo esta língua de instrução (BRASIL, 2002, 2005). É por meio deste marco legal que as universidades se veem obrigadas a repensar o currículo de alguns cursos, especificamente, os da licenciatura, promovendo a inserção da disciplina de Libras em sua grade curricular (MARTINS, 2008a).[2] Direito conquistado pela comunidade surda para a formação de

[1] Esse artigo é resultado de uma comunicação oral apresentada para o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) ocorrido em novembro de 2014 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As análises e discussões aqui encontradas foram discutidas e apresentadas por meio de um texto completo no referido evento.

[2] A disciplina de Libras tem obrigatoriedade de oferecimento na grade curricular nos cursos de licenciaturas, nível médio e superior, no curso de fonoaudiologia e educação especial. Nosso foco neste trabalho é o de analisar como a disciplina de Libras tem sido ofertada nas variadas instituições de ensino, aprofundando o olhar nos espaços de atuação das autoras. A partir das análises pretende-se observar os desafios e avanços políticos a partir e como desdobramento do contato dos

docentes com o mínimo conhecimento (pelo menos) em relação a língua de sinais e as práticas culturais entrelaçadas por uma experiência que promove ao ser surdo sua constituição visual, ou seja, por meio de uma língua que se difere da oral auditiva, no caso a língua portuguesa.

O Decreto 5626 / 2005 afirma em seu capítulo II:

> *Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*
> *§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.*
> *§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1).*

Nosso trajeto como educadoras da disciplina de Libras mostra a necessidade de expansão da mesma para outras áreas, em especial a da saúde, não como disciplina optativa, mas também como obrigatória, uma vez que alegaremos aqui a importância da disciplina não só para o aprendizado prático da língua em questão, mas para a configuração de um saber sobre as especificidades culturais, linguísticas e de direito da pessoa surda. A área da saúde carece deste espaço, uma vez que são estes profissionais, em especial os médicos, que farão o diagnóstico da surdez e terão o primeiro contato com as famílias de pessoas surdas, portanto, noções de aquisição de linguagem são fundamentais para este segmento, bem como as questões culturais e de identidade. Nota-se ser ainda hegemônico nas ciências da saúde, o conceito de surdez como desvio da normalidade, o que mobiliza estes profissionais a orientarem os pais para a necessidade de integrar o

---

educandos com a disciplina em questão. Sabemos que muitas áreas de conhecimento investigam a surdez como campo de conhecimento, a fonoaudiologia, por exemplo, é uma das áreas com estudo sobre a relação surdez e linguagem. Todavia nosso objetivo neste texto é o de analisar as práticas sócio-históricas no campo da surdez, e não clínica, portando faremos um percurso teórico a partir dos discursos culturais. Isso para discorrer sobre o fazer da disciplina de Libras e como ela propicia um contato com o universo “surdo” para diversos estudantes de cursos distintos. Essas disciplinas têm sido ofertadas por professores que tenham fluência na Língua de Sinais com variadas formações em nível de graduação e pós-graduação. Atualmente, com os cursos de Letras Libras Licenciatura, as demandas de formação específica para atuação nas disciplinas mudará o perfil dos docentes. Algo que não será aqui explorado, mas que vale a pena deixar registrado.

surdo à sociedade ouvinte, muitas vezes apartando-os de outros surdos; construindo uma negação pela língua de sinais, como se seu aprendizado inviabilizasse a fala oral; e ainda a indicarem a cirurgia de implante coclear e a oralização através de terapia fonoaudiológica, como únicas formas possíveis de desenvolvimento destes sujeitos. A medicalização dos corpos e dos comportamentos humanos é a base da maior parte das práticas dos profissionais da saúde (sem generalizar), e pensamos que a disciplina de LIBRAS, no currículo dos alunos destes cursos, poderia reverter essa concepção, uma vez que a base de discussão se finca na vertente social.

Retomando nossa questão para o momento, faremos uma análise da disciplina de Libras nas licenciaturas, espaço em que mediamos a consolidação deste saber para: 1) apresentar quais os trajetos que por nós foram, até o momento construídos como programa de curso, o que oferece ferramentas de análises para outros cursos que inseriram tal disciplina; 2) como se tem caracterizado em outras instituições a disciplina de Libras, de modo geral; 3) como os alunos respondem à disciplina e as articulações dela na vivência prática escolar e em pesquisas: o que aparentemente é mais significativo para um semestre, a parte prática ou a fundamentação teórica na perspectiva cultural, baseada nos estudos surdos?

Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre o ensino da disciplina de Libras, bem como, estabelecer um diálogo sobre a construção curricular e as interfaces já estabelecidas com os alunos cursantes no desenvolvimento de projetos de pesquisas e atuações práticas no decorrer da disciplina ministrada.

Diante destas inquietações introdutórias, dos objetivos, e mais os elementos trazidos para este artigo, apresentaremos agora as bases teóricas que fundamentam nossa prática como educadoras, balizadoras neste artigo, e que se articulam com a vertente assumida das disciplinas de Libras apresentadas.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA NOS ESTUDOS CULTURAIS SURDOS: A SURDEZ COMO PRODUÇÃO CULTURAL

> *[...] há uma história, uma herança, um monumento naquilo que chamamos de educação. E, nessa história, a pergunta pela educação se volta sobre nós mesmos para nos obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, uma obstinação, ou então um cruel convite à sinceridade (CARVALHO, 2010, p. 137).*

A educação de surdos como mencionada anteriormente está atrelada a várias concepções que circunscrevem modos de conceber a linguagem e a relação sujeito/língua (SOUZA, 2006; MARTINS, 2008a, 2008b). Há um discurso que alça a surdez numa perspectiva da deficiência e diante desta visão as práticas educacionais se voltam para um fazer reparador. A surdez que pode ser "curada" por meio de exercícios fonoaudiológicos, uso de aparelhos de amplificação sonora, aprendizado da leitura labial, entre outras estratégias que suavizariam a diferença entre ser surdo e ser ouvinte. Em contrapartida a esta vertente há uma concepção que toma a surdez como diferença cultural e linguística e, portanto, não visa o reparo do surdo por meio do acesso a língua oral da comunidade majoritária, mas prioriza o aprendizado da língua de sinais por entender ser esta língua mais natural, não apresentando nenhum impedimento orgânico para sua aquisição (SOUZA, 2006; MARTINS, 2008b).

Esta abordagem entende a especificidade cultural e linguística de pessoas surdas que se subjetivam por meio de uma língua de modalidade espaço-gestuo-visual e constroem em si experiências visuais muito distintas das pessoas ouvintes, portanto, anuncia uma distinção entre sujeito/lingua(gem); o que representa a formação de práticas distintas com a pessoa surda, dependendo de suas balizas e concepções acerca da surdez.

Anunciamos nossa inscrição na perspectiva cultural baseada nos Estudos Surdos (SKLIAR, 1998; SOUZA, 2002; QUADROS, 1997) e neste lugar discursivo configura-se o programa de curso que desenvolvemos nas instituições que lecionamos: apresentando a diferença cultural do surdo e a língua de sinais como constituinte de subjetividade, não como instrumento, mas como potencializadora de construção discursiva e de inserção do sujeito no mundo da linguagem.

> *Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 2001, p. 29).*

Segundo Vygotsky (1991) a linguagem constitui o pensamento, sendo a base da formação do ser humano como sujeito. Deste modo, é por meio da língua que há uma produção de singularidades, de criação e de troca com o outro por meio de signos construídos socialmente. Sendo assim, a língua de sinais se torna mais

natural para a criança surda, seu aprendizado não ocorre de modo “forçado”, ou sistematizado em clínicas, mas acontece em contexto natural de discurso – esse seria o espaço melhor de aprendizagem e em condições ideais, tendo a presença de surdos adultos falantes da língua de sinais de modo natural. Da mesma forma, baseado numa vertente cultural, Bakhtin (1999) evidencia o caráter vivo e social da língua, quando afirma: "A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação social dos locutores" (p. 127). Esta perspectiva linguística é a que prevalece na disciplina que lecionamos. E, ainda, para completar nossos referenciais teóricos para este trabalho, mencionamos Foucault (1979) como responsável por provocar a suspeição de verdades socialmente construída sobre o outro. Articulamos suas suspeições aos discursos “fixos” sobre o surdo e sua língua, no que se refere a “modelizações” do que seja o modo ideal de vida para o outro; e da própria configuração histórica como forças que emergem dentro de um programa político que quer fazer anunciar uma forma de sujeito e sua relação com seu corpo, dentro do quadro de verdades anunciadas e suas noções composicionais de saber.

Desta maneira, como anunciado anteriormente, a surdez pode ser concebida dentro de uma concepção patologizante, nos moldes do olhar clínico, todavia esta mesma surdez pode ser pervertida e fraturada dentro de outra inscrição/invenção (LOPES, 2007) como diferença cultural e linguística; como criação de um outro espaço: o da diferença. É nesse viés que partimos nossa escrita da disciplina e dela como concebemos a relação sujeito surdo e linguagem, na marcação da surdez como experiência que faz emergir no corpo surdo singularidades existenciais, distintas das dos ouvintes. Sem enquadrá-las (as singularidades surdas) como verdades absolutas, traremos nossas experiências de educadoras visando apontar tal perspectiva – a da diferença – no decorrer da disciplina que aqui será apresentada.

Pesquisas sobre ensino da disciplina de LIBRAS no ensino superior têm sido frequentes desde que esta se tornou obrigatória nos currículos das licenciaturas. Descrevemos a seguir algumas das análises destas pesquisas.

Lemos e Chaves (2012) analisaram as ementas e os conteúdos do plano da disciplina de Libras de seis Universidades Federais de quatro regiões brasileiras distintas. Os autores concluíram que existe um engessamento na seleção do conteúdo, sendo que a maioria dos cursos segue a sequência do curso básico

"Libras em Contexto". Apontaram também uma priorização do conteúdo teórico em detrimento ao ensino da Libras.

Almeida e Vitalino (2012) analisaram a implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior pública, ministrada por uma professora surda, do ponto de vista dos graduandos. Após analisar a resposta a um questionário respondido pelos alunos, os autores chegaram aos seguintes resultados: 27,5% dos alunos indicaram que o conhecimento de LIBRAS é necessário para o ensino de alunos surdos; 22,5% apontaram que são necessários conhecimentos relacionados tanto à Libras como quanto à educação ou inclusão de alunos surdos; e 17,5% consideraram necessários alguns outros conhecimentos a respeito das condições pedagógicas dos surdos. Outros 17,5% dos participantes acreditam na necessidade de uma especialização na área para poderem trabalhar com alunos surdos. Por fim, os pesquisadores concluíram que a maioria dos participantes percebeu, através da disciplina cursada, que para se ensinar alunos surdos são necessários outros conhecimentos pedagógicos específicos, além de dominar a LIBRAS.

Pereira (2008) desenvolveu sua pesquisa de mestrado em oito instituições de ensino superior, utilizando entrevistas com 10 coordenadores de cursos de formação de professores. Os resultados indicaram que destas, apenas quatro haviam implantado o ensino de Libras e outras quatro apenas haviam incluído a disciplina Libras em suas propostas curriculares, sem ainda a terem implantado. Nos quatro cursos que implementaram o ensino de Libras, dois deles eram ministrados por professor surdo e dois, por professor ouvinte fluente em Libras. Os entrevistados mencionaram que a carga horária da disciplina era insuficiente para cumprir com todo conteúdo e desenvolver a disciplina de maneira satisfatória.

Alguns dos resultados apontados nas pesquisas supracitadas se confirmam em nossa pesquisa, tais como a necessidade de que a disciplina de LIBRAS desenvolva nos alunos conhecimentos a cerca das peculiaridades pedagógicas dos alunos surdos (ALMEIDA e VITALINO, 2012) e a insuficiência da carga horária da disciplina (PEREIRA, 2008), como nossos dados demonstrados a seguir, no que concerne a proposta inclusiva de formação de licenciados bilíngues para atuar em escolas com alunos surdos. Tais aspectos apontam que a configuração atual da disciplina reflete a proposta política educacional que se quer efetivar atualmente: a da disciplina de Libras estar articulada a perspectiva inclusiva de educação para

surdos sendo possibilitada pelo intérprete de língua de sinais educacional e não por meio de professores bilíngues. O não adensamento na prática da língua de sinais reforça essa perspectiva. O que se percebe é a mudança de concepção do aluno surdo no que tange aos Estudos Surdos, mas não uma efetiva potencialização de docentes bilíngues. Será que o MEC – Ministério da Educação – tem interesse político em formar educadores bilíngues? Verificar estas questões se faz importante para entender a proposta política da disciplina de Libras na legislação e seus desdobramentos. Os estudos na perspectiva foucaultiana são provocativos na medida em que permitem pensar que as ações refletem em políticas e verdades que pretendem ser mantidas. Estes saberes nos importam para a presente discussão.

III. LIBRAS: PROPOSTA E PROGRAMA DE DISCIPLINA

A partir de nossa realidade, a que tomamos como dados de análise, passaremos a apresentar a estruturação da disciplina em questão para apontarmos algumas reflexões que nos foi possível até o momento. A disciplina é organizada com 50% da carga horária destinada à teoria e 50% à prática da LIBRAS. Os conteúdos desenvolvidos na parte teórica envolve os seguintes temas: Língua, linguagem e surdez; Aquisição de linguagem da criança surda; História da educação dos surdos; Políticas educacionais e inclusão do surdo; Cultura e identidade surda; Educação Bilíngue; Pedagogia Visual e Ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua.

Os temas desenvolvidos visam levar o licenciando a refletir sobre a prática pedagógica com alunos surdos, compreendendo as peculiaridades educativas destes sujeitos. Já a parte prática, visa introduzir o futuro professor no conhecimento básico da LIBRAS. Em nossa compreensão, o conhecimento básico desta língua é insuficiente para proporcionar uma fluência ao futuro professor, ou seja, o que ele aprende em um semestre não o permitirá lecionar nesta língua para um aluno surdo. Todavia, é essa a proposta firmada na lei, a de oferecer a disciplina de Libras em um semestre. Cada instituição pode estabelecer a produção de novos fazeres e, se quiser tem autonomia para aumentar a carga-horária da disciplina, por exemplo. No entanto, há que se pensar que a formação de educadores bilíngues, em Libras e Português, vai muito além do proposto na disciplina, carecendo outras articulações e propostas de curso específicos. No entanto, para a disciplina de Libras parece-nos

ser fundamental a mudança conceitual com relação ao entendimento da pessoa surda e as suas peculiaridades educativas parecem ter maior significação no contexto geral desta disciplina.

A disciplina objetiva levar o licenciando a uma reflexão sobre a realidade da educação de alunos surdos em importantes aspectos como: as dificuldades na comunicação quando a língua do aluno é diferente da do professor; como a língua de sinais é fundamental para a aprendizagem dos sujeitos surdos; a necessidade de ensino da língua portuguesa como segunda língua; a importância da visualidade para aquisição de conhecimentos destes sujeitos, entre outros. Concordamos com Pereira et al. (2011, p. 113), quando afirma que:

> *[...] um curso básico de Libras deve possibilitar aos alunos não apenas o aprendizado da Libras, mas também um panorama que contemple o percurso histórico das línguas de sinais na educação dos Surdos, aspectos culturais das comunidades Surdas e aspectos linguísticos da Libras.*

No contexto de uma das Universidades em que lecionamos, a disciplina é dividida com um professor surdo. Observamos que este fato é muito significativo para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, na relação com este professor, os alunos passam a ter uma visão mais realista das possibilidades deste sujeito.

IV. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Uma imagem do discurso não deixa de ser a imagem de um homem que fala.
Bakhtin (1997, p. 186)

Para o desenvolvimento das análises propostas fizemos algumas escolhas teóricas, as quais foram anunciadas no decorrer do texto. Tais lentes teóricas permitiram um modo de olhar e de manusear os dados coletados no período de um ano e meio, ou seja, em três semestres de desenvolvimento da disciplina de Libras em duas instituições de ensino superior distintas: uma pública (no interior do estado de São Paulo) e outra privada (também no interior do estado de São Paulo) no ano de 2013 e no primeiro semestre de 2014. Cada disciplina é desenvolvida em um semestre tendo crédito de 40 horas em uma e 60 horas em outra. No geral observamos que essa é a recorrência de carga-horária de muitas instituições superiores. Durante a disciplina ministrada pelas professoras/autoras deste artigo

desenvolvemos algumas atividades que seriam posteriormente avaliadas para uma possível reflexão do desenvolvimento da aprendizagem de Libras pelos alunos, bem como as mudanças conquistadas sobre a representação que faziam da pessoa surda no início da disciplina e o olhar sobre este ponto ao término da mesma. Ressaltamos que os participantes foram os alunos matriculados nas três disciplinas ocorridas nos três semestres apontados. Deste modo, não levamos em consideração a idade dos participantes, nem o gênero, pois neste caso não há influências diretas para a pesquisa na medida em que se pretende olhar os discursos sobre a surdez presente no grupo e as mudanças advindas pela formação na disciplina de Libras. Para as análises realizamos uma atividade na qual dividimos os alunos em grupo (formando assim 5 grupos entre os estudantes). Após a configuração que foi proposta pelas docentes por proximidade dos alunos na organização espacial da sala de aula, entregamos algumas questões para serem respondidas no início da disciplina. Tais questões foram refeitas ao término da disciplina para análise do desenvolvimento e mudanças conceituais no campo da surdez[3].

Um dado importante a ser considerado é que o procedimento metodológico para análise dos dados coletados seguiu a análise do discurso francesa, baseada nos estudos de Michel Foucault (1979), mais especificamente na construção de uma genealogia sobre as implicações dos saberes circulantes como efeito de práticas e verdades produzidas nos sujeitos. Bem como, observar como a legislação atual opera em uma nova configuração de saber: no caso do oferecimento obrigatório da disciplina de Libras, colocando os alunos em contato com um grupo minoritário e sua língua. Travamos um diálogo com os saberes propostos pelo documento legal (BRASIL, 2002, 2005) e os discursos proferidos por alunos cursantes das disciplinas ministradas pelas duas pesquisadoras/educadoras ao término da disciplina.

Os discursos dos sujeitos na perspectiva foucaultiana importam e dizem sobre os saberes que foram incorporados no processo relacional e as verdades

[3] Ressaltamos que a pesquisa se deu em duas instituições de ensino superior, uma pública, no interior do estado de São Paulo e uma privada na mesma cidade. O foco da investigação desta pesquisa estava na disciplina de Libras como possibilidade de mudança de concepção sobre a surdez. Disciplina acrescida no currículo das licenciaturas, como disciplina obrigatória a partir do Decreto 5.626/05. Deste modo, temos alunos de diferentes faixas etárias. Nas salas observadas a predominância era mulheres na instituição particular, por se tratar de um curso de pedagogia, e na instituição pública tínhamos uma turma variada no gênero, pois se tratava de uma sala com várias licenciaturas. Ressaltamos que nem a idade, nem o gênero é relevante para esta pesquisa, uma vez que as análises estão nas representações e mudanças conceituais sobre o surdo e a surdez com no decorrer da disciplina ministrada.

produzidas socialmente que se inscreveram nos corpos dos sujeitos analisados. Se a disciplina tem um objetivo proposto, o de travar diálogos sobre os aspectos culturais, as falas dos sujeitos refletem se a proposta foi alcançada. Também através dela podemos perceber quais os direcionamentos que a disciplina traz, como implicações futuras aos educadores e formandos, bem como, se irá refletir numa outra proposta de inclusão de alunos surdos, e ainda, se há interesses políticos para mudanças escolares reais. Tencionar a disciplina como promotora de mudanças, mas como manutenção de saberes procede aqui de modo que não adotamos ingenuamente a legislação e nem seus efeitos sobre as práticas educacionais. Nossa hipótese para isso é a de que a disciplina possibilita um outro encontro e novo olhar sobre a surdez, todavia, não consegue, com o curto tempo desenvolver sujeitos bilíngues para o ensino de surdos, reforçando novamente a perspectiva de entrada do intérprete de língua de sinais educacional como protagonista para o ensino de alunos surdos[4]. No entanto, a expectativa é a de que a disciplina consiga desfazer alguns mitos acerca da surdez e da pessoa surda e propor uma experiência de contato com a língua de sinais, ainda que inicial – essa é a proposta política que, como educadoras, pretendemos assumir, na resistência ao ensino homogêneo. Todavia, anunciamos nossa inquietude no texto: de fato, qual a intervenção da disciplina? Esses são aspectos que buscamos olhar e travar no diálogo textual, com autores que investigam isso, com documentos legais (DECRETO 5.626/05 mais especificamente) bem como, na escuta dos alunos formandos de diversos cursos, conforme exigência da legislação sobre a disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura – espaço e lugar observado.

Reforçamos que os jogos de forças resultam de certas relações de saber firmadas e consolidadas socialmente e que impedem a produção de diálogos entre frentes que olham a surdez por via distinta, não como deficiência, mas como diferença linguística, conforme apontada no início do texto. Esse é o aspecto mais relevante para a discussão na disciplina, se tomada por um viés antropológico. A proposta, e nosso desafio, é o de travar diálogos entre a concepção Foucaultiana de relações de poder e saber, agenciadoras de práticas institucionais, com as perspectivas bakhtiniana e vygotskyana, guardadas as distinções teóricas e as origens que fundamentam cada teoria. Os constructos teóricos serão aqui adotados

[4] Esse tema não será aqui debatido, mas há inúmeros trabalhos que discutem a difícil tarefa do intérprete de língua de sinais nos anos iniciais da educação de sujeitos surdos.

como caixas de ferramentas que possibilitam instrumentalizar certa discussão e seus conceitos como balizadores para o pensamento que ora é produzido. Em Vygotsky (1991) buscamos a relação sujeito e linguagem. Nessa abordagem o sujeito se constitui pela língua que lhe é apresentada socialmente. Sendo o surdo constituído pela língua de sinais, o aprendizado da mesma pelos futuros educadores é de fundamental importância para uma prática bilíngue (Português/Libras) na escola. Há uma linha tênue, que aqui arriscamos o diálogo nestas três posições, sendo ela a da compreensão da historicidade das relações dos sujeitos. Para Bakhtin (1999) a presença do outro se faz fundamental na constituição do "si mesmo", sendo sempre uma relação dialógica, onde os discursos, enquanto produtores de enunciados, só se explicam a partir de um contexto específico, articulador e promotor de saberes e práticas. Para Vygotsky (1991) a relação e os saberes só se fazem significativos por meio da interação, mediada pelo outro.

> [...] a linguagem está fundada, necessariamente, na *relação* e, portanto, salvaguardando o lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que defrontam para constituir a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura. (BRAIT, 2013, p. 79 – grifo da autora).

Evidencia-se a necessidade de interações reais por meio dos discursos para a própria construção do "eu" que se vê fundamentalmente no outro. Assim, partir das análises travadas com alunos por meio de diálogo na sala de aula**,** bem como pelas entrevistas coletadas, parece adequado para conhecer e aproximar ao objeto de estudo proposto. Dado o modo de convocação da perspectiva bakhtiniana, passamos a anunciar os usos dos saberes constituídos na obra de Michel Foucault, o qual ganha força neste trabalho.

Para observar o as apropriações dos alunos no que tange à disciplina e suas relações alçaremos mão do procedimento metodológico anunciado nos arquivos históricos dentro da vertente foucaultiana – a perspectiva genealógica que propõe olhar as relações de poder e saber: o de análise da contingência política que perpassa nas relações e nos saberes que os alunos trazem para dentro da sala de aula: as concepções de surdos assumidas no início da disciplina e os desdobramentos posteriores ao contato de um semestre com discursos sobre a surdez e a língua de sinais. Esse procedimento é fundamentado pelo conceito de genealogia em Foucault (1979) ao afirmar que só conhecemos parte de um acontecimento histórico quando mergulhamos na microfísica dos poderes e das

relações que os fizeram emergir como possibilidade prática e de discurso: na instituição, sua emergência enquanto parte de um mecanismo de poder que surge nos emaranhados de saberes circulantes socialmente. Quais saberes se fundam diante de um determinado conhecimento sobre o objeto olhado: a educação de surdos perpassada pela constituição de novos saberes no fazer da disciplina de Libras?

Para Foucault (2014) "o conhecimento se baseia numa rede de relações [...]" (p. 190), e dessa rede, emergem práticas que derivam em certas subjetividades perpassadas por certos saberes que puderam, ou conseguiram sobreviver. A mudança de um saber para outro requer luta política, tensão, resistência. Firmar uma política bilíngue e fazer circular a língua de sinais na escola, com o mesmo *status* que a língua portuguesa, requer uma inversão epistemológica sobre o surdo e sua presença enquanto ser ativo da diferença: isso se faz na resistência e na luta de novos discursos para serem vistos, outrora estavam sufocados por outras verdades. Proposta aparente do Decreto 5.626/05 e pensada através da disseminação da disciplina de Libras, como elo para esse desdobramento. No entanto, a prática permite isso? Nosso desafio, portanto, a partir deste arcabouço teórico é o de apresentar os saberes que lutam para a consolidação da inclusão de outro modo, e da possibilidade de luta e resistência pela disciplina proposta. Luta que marcha na mão contrária a vertente até hoje consolidada como saber posto em funcionamento, do olhar para a surdez pela lente da deficiência e não da diferença linguística. É possível com a disciplina ministrada nos variados cursos de licenciatura criar condições efetivas para outro uso para o conceito de inclusão de surdos? Isso se faz com luta e por meio das resistências surdas, na posição, ou construção de professores bilíngues com fluência na língua de sinais.

Portanto, nessa perspectiva teórica todos os envolvidos no processo: leis, decretos, cotidiano, pessoas (aqui alunos que cursaram a disciplina e que contribuíram com suas enunciações). Tudo importa, e nada tem peso maior. Uma fala reflete verdades tais como um documento legal. Uma ação da criança surda na sala de aula e uma contra-ação dela marcam saberes, e importam. E ainda, o mesmo autor justifica que para conhecer uma instituição e suas articulações devem-se escutar os sujeitos que nela se inscrevem e dela se produzem como efeito. Em suas obras para narrar a história da loucura, como procedimento escolhido, nada

melhor que escutar o que “os loucos” proferiam sobre ela. Na prisão, a mesma lógica.

> *Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, como o rosto do outro [...]* ***o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem*** *[...]* ***é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história****, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos ativismos e das hereditariedades [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19 – grifos meus).*

Assim, partimos, nesta pesquisa a observar relações firmadas no decorrer dos três semestres lecionados em duas instituições distintas. Deste processo, escolheremos alguns recortes que achamos ser profícuo para a discussão posta.

Como mencionado anteriormente será trazido enunciados produzidos pelos alunos observados, no início e no término da disciplina, bem como os encontros que possibilitaram uma mudança discursiva acerca da pessoa surda: se houve e o que potencializou isso. Estes emaranhados de experiências, e saberes serão retratados neste texto como forma de agenciar e repensar a ação e reflexão da disciplina de Libras como articuladora política para uma educação de fato pensada para as diferenças surdas.

V. O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DE LICENCIATURA NA DISCIPLINA DE LIBRAS: ALGUMAS ANÁLISES POSSÍVEIS

Para iniciar a análise da repercussão da disciplina de Libras entre os alunos de licenciatura, apresentamos alguns enunciados coletados no primeiro dia de aula[5], a partir de questões apresentadas pelo docente e discutidas em grupo. A primeira questão foi assim formulada: *"Quem é o surdo?".* Esta questão possuía como objetivo fornecer uma ideia da concepção que os alunos tinham do sujeito surdo

[5] O procedimento foi realizado nas duas instituições anunciadas nos três semestres. Optamos aqui a escolha das respostas trazidas pelos estudantes da instituição pública por ser esta sala de aula mesclada por alunos de licenciaturas distintas, diferente da situação da disciplina ofertada para alunos da instituição particular que eram todos estudantes de pedagogia. O universo de sujeitos e cursos diferenciados pareceu-nos potencializador para as análises.

anteriormente ao que seria trabalhado na disciplina. Eis as respostas obtidas nos 5 grupos de alunos (denominados G1 a G5)[6]:

"O surdo é o indivíduo com deficiência auditiva, congênita ou adquirida, total ou parcial" (G1).

"A pessoa surda é aquela que não escuta e, consequentemente, não fala. A ausência da fala não se dá por falhas biológicas, e sim por não ouvir os sons de modo a não conseguir produzi-los" (G2).

"Pensamos que é aquele que tem perda significativa da audição" (G3).

"O surdo não necessariamente é mudo. Surdez não é doença, é uma deficiência. Nós que possuímos a fala nos sentimos sensibilizados com surdos. O surdo, muitas vezes, passa por despercebido, porém possui necessidade de adequações para suas dificuldades" (G4).

"O surdo é um sujeito como qualquer outro que possui uma deficiência auditiva, seja parcial ou total. Alguns são oralizados, outros utilizam a LIBRAS e muitos usam as duas maneiras. Os surdos não são mudos, já que, de uma forma ou de outra, expressam-se e interagem com as pessoas de seu convívio" (G5).

A partir destes enunciados percebe-se a marca da deficiência como característica definidora do sujeito surdo: *"Pessoa surda é aquela que não escuta"; "Surdez não é doença, é uma deficiência"; "possui uma deficiência auditiva, seja parcial ou total"; "necessidade de adequações para suas dificuldades".* Em nenhum dos enunciados aparece a caracterização pelo elemento positivo, ou seja, de ser um sujeito que se constitui pela visualidade e por uma língua gesto-visual. Estas significações, comuns no nosso cotidiano, demonstram a hegemonia do discurso médico sobre a visão da surdez e do sujeito surdo e as construções de verdade sobre o corpo do outro que vão sendo significadas socialmente (FOUCAULT, 1979).

Este aspecto determina, em primeira mão, a necessidade de se apresentar a visão de surdez enquanto minoria linguística e não de um "povo sofrido", aquele que provoca a sensibilidade em "*Nós que possuímos a fala".* A dicotomia "eles que não ouvem" e "nós que falamos" refletida neste enunciado, aponta para a necessidade

[6] As falas dos alunos serão apresentadas em itálico e entre aspas. Os grupos foram divididos pela docente no dia da aula com a finalidade de aproximação entre os alunos para pensarem sobre as respostas que seriam construídas coletivamente. A estratégia teve como objetivo potencializar a troca entre os alunos e após a discussão no pequeno grupo fecharem uma resposta que seria devolvida para a docente e apresentada coletivamente. Esta atividade foi usada na sala de aula e posteriormente serviu de dado para o presente texto.

de envolver os alunos em outra perspectiva, de informar que a Língua de Sinais é uma língua pela qual "eles - os surdos - falam", e de introduzir importantes conceitos já delineados por pesquisadores que defendem a concepção antropológica da surdez, tais como identidade, cultura, lutas sociais por direitos iguais, educação bilíngue, entre outros. Tal como apresenta Foucault (1979) a mudança de discurso só se efetiva a partir do encontro com novos saberes, é o enfrentamento e a potencialização de outros encontros que possibilitam a aparição do surdo de outros modos nas narrativas dos sujeitos apresentados.

A segunda questão dirigida aos alunos foi a seguinte: "*Como o surdo aprende?"*. A esta questão obteve-se as seguintes respostas:

"Consideramos que o surdo faz diversas relações a partir da observação dos movimentos corporais, faciais e labiais" (G1)

"O surdo e o ouvinte aprendem da mesma maneira de acordo com sua experiência com uma língua. A experiência adquirida anteriormente influencia seu processo de aprendizagem na escola". (G2)

"O surdo aprende da mesma maneira que qualquer outra pessoa, com a diferença de que ele explora mais os outros sentidos e referências devido à sua limitação auditiva" (G3)

"Temos a hipótese de que o surdo aprende visualmente. Discutimos como é o pensamento do surdo, se o surdo tem pensamentos verbal" (G4)

"O surdo tem a mesma capacidade para aprender que o ouvinte, embora o sistema de ensino não favoreça sua aprendizagem. São necessárias estratégias (pautadas principalmente no visual) para o aprendizado dos surdos". (G5)

As respostas a esta questão apontaram para a necessidade urgente de levar aos estudantes de licenciatura a informação da importância da Língua de Sinais para a aquisição de conhecimento pelos sujeitos surdos. Embora, alguns apontem a importância da visualidade para a aprendizagem, fator que realmente deve ser priorizado na escolha de recursos didáticos destes alunos, a Língua não é mencionada como elemento fundante na aprendizagem. Parece haver uma concepção sensorial da aprendizagem, como se ela ocorresse pela estimulação dos sentidos, o que possível apreender pelas expressões: "*observação dos movimentos corporais, faciais e labiais";* "*explora mais os outros sentidos"; "aprende visualmente".* Embora, saibamos que estes fatores são realmente significativos para os surdos, o conceito de que a língua de sinais é estruturante do pensamento é

totalmente ignorada, a ponto de um grupo (G4) se questionar "*se o surdo tem pensamentos verbal".*

Portanto, assumir uma posição social de aprendizagem, convocando aqui a teoria vygotskyana para o centro das discussões parece favorável. Só desta forma é possível alertar os futuros professores da importância da língua de sinais para os surdos, não só como forma de comunicação, mas também e, principalmente, como base do pensamento e da aquisição de conhecimentos, pois como afirma Vygotsky:

> *As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da história da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência. (1991, p.132).*

Como futuros professores, que podem eventualmente ter alunos surdos em suas salas, esta noção é essencial. Desta forma se garante que esses licenciandos não negligenciam a necessidade da Língua de Sinais ser a língua de instrução destes sujeitos no espaço escolar, seja com professores bilíngues, seja com a presença de intérpretes de língua de sinais.

A disciplina se apoia nesta ideia principal, a saber, a necessidade de formar professores que reconheçam as reais necessidades dos sujeitos surdos e compreendam as peculiaridades de seus modos de aprender. Esta tem sido a meta destas docentes e, se, em parte isso for alcançado, o objetivo da inserção da disciplina nos currículos das licenciaturas parece ter atingido aquilo pelo que, por anos, os surdos lutaram: o respeito às suas necessidades linguísticas.

O enunciado de uma aluna de licenciatura, após o estágio em uma escola municipal de educação de jovens e adultos, definida como polo de educação bilíngue, pois atende a alunos surdos e ouvintes, nos faz ter impressão de que esta meta foi atingida, ao menos em parte, sob a ótica dos licenciandos cursantes da disciplina. A aluna diz em seu relatório do estágio:

> *A observação da aula de Língua Portuguesa, exclusiva para alunos surdos, mostrou que inclusão não é simplesmente colocar um grupo de surdos e um intérprete numa sala de aula com professor e alunos ouvintes; ela vai além desse contato. Em uma sala de aula exclusiva para alunos surdos e um professor bilíngue, e, melhor ainda, também surdo, poderia ocorrer um processo de aprendizagem até mais eficiente, pois a utilização de uma pedagogia visual seria mais intensa, sem contar que todos ali, literal e metaforicamente falariam a mesma língua. Inclusão no contexto da sala de aula é,*

> *também, a interação surdo/surdo - tão importante quanto as outras, mas muitas vezes esquecida - e a interação surdos e ouvintes poderia ser estendida para contextos extraclasse, como a hora do intervalo ou antes do início das aulas, situações informais nas quais o contato entre os diferentes é inevitável e a interação ocorre naturalmente. A criação de situações lúdicas como produção e encenação de peças de teatro, excursões, trabalhos em grupos como os desenvolvidos por nossa turma de estágio, por exemplo, também são eficientes para que haja interação e inclusão mútua (este tipo de trabalho o CEMEFEJA desenvolve com frequência). Por fim, acredito que esse tipo de inclusão em que surdos e ouvintes são colocados em um mesmo espaço de ensino formal possa ser eficiente, desde que o professor pense e produza sua aula tendo em mente que precisa utilizar estratégias diferentes. Ao mesmo tempo, esse tipo de inclusão pode abrir precedentes para que se pense que seu objetivo é "normalizar" os surdos, ou seja, tratar de maneira igual as diferenças evidentes, quando o objetivo da inclusão é propiciar uma vida de qualidade fazendo uso de competências específicas, já que "a falta de audição não prejudica intelectualmente o surdo, mas dificulta sua aprendizagem em um ambiente onde as estratégias em sua grande maioria são elaboradas para ouvintes. (A., licencianda em Letras, 2013).*[7]

Portanto, fica evidente que o contato com sujeito surdo, uma interlocação com ações práticas e vivências reais de escolarização de alunos surdos é uma possibilidade de ampliação da disciplina, para além da sala de aula, e uma forma de construir novos significados a partir do encontro com a diferença surda em contexto de ensino: problematizar o que seja a educação bilíngue, por exemplo. Discutir a teoria se torna mais enriquecedora quando o aluno pode observar dados práticos, todavia, a base teórica deve ser oferecida como forma de construção de um novo olhar sobre a surdez, se o curso tem um viés sócio-antropológico.

Ao final da disciplina fizemos uma roda de discussão apresentando os textos devolvidos pelos alunos no primeiro dia de aula e pudemos conversar sobre as mudanças conceituais significativas no decorrer da disciplina. Várias foram as falas dos alunos trazendo a perspectiva cultural, problematizando a inclusão de alunos surdos e a necessidade de escolas e salas bilíngues, bem como a informação do direito do surdo por intérpretes de língua de sinais em sala na qual o regente não é

[7] Dado coletado através do relatório de estágio obrigatório realizada pela aluna citada. O recorte se deu por apresentar as mudanças na representação da pessoa surda através do contato com sujeitos surdos no espaço escolar. Tal atividade mostrou-se eficiente durante a disciplina de Libras e trazemos aqui para potencializar os docentes desta disciplina espaços de observação da dinâmica escolar na qual tenham surdos incluídos.

fluente em língua de sinais, e, portanto, não é regida por professor bilíngue. Apresentamos a seguir o recorte de fala de uma aluna que pediu seu pronunciamento sobre suas reflexões com o término da disciplina:

> Aprender Libras neste semestre foi muito enriquecedor, embora o tempo seja curto e sabermos que com esta introdução não seremos professores bilíngues, nem intérpretes. O que achei importante é a visão da surdez que me acrescentou a vida, não imaginava que os surdos tivessem diferenças na aprendizagem por ser visuais, e nem que a língua de sinais era de fato uma língua. Esclareceu muitos mitos sobre as questões culturais da pessoa surda. Hoje se eu tiver um aluno surdo em minha sala, quando me formar, saberei orientar a família sobre o uso da língua de sinais e a importância do intérprete de língua de sinais, uma vez que com o básico não tenho condição de ensinar o aluno pela língua de sinais. Mas sei de informações que são fundamentais para os pais na relação com seu filho surdo. (G, aluna da disciplina de Libras, 2013).

Finalizamos esta parte do texto com a enunciação da aluna citada afirmando a implicação política da disciplina de Libras na formação de futuros educadores para o questionamento da prática de ensino de surdos no interior da escola, já que o tempo de disciplina não oferece possibilidade de formação de professores bilíngues. Este não é o foco da lei ao menos no que tange a formação geral de licenciandos nas disciplinas de Libras.

VI. CONSIDERAÇÃO FINAL

O que quer
O que pode esta língua?[...]
A língua é minha pátria
Caetano Veloso (1984)[8]

Caetano Veloso nos convida a refletir como a língua constitui cada um de nós que se deixa submeter a seus encantos: pensamos, produzimos, criamos, flertamos, cantamos: somos um, somos muitos por meio da língua que falamos que nos oferece morada. Os surdos? Como nós ouvintes se fazem muitos por meio de sua(suas) língua(s), visuais, línguas-mãos. Cabe a nós a escuta de sua língua e a construção de um currículo plural que não se feche apenas na língua portuguesa. Assim, iniciamos nossas considerações com a seguinte arguição: bem sabemos que a disciplina de Libras é uma conquista para a área dos estudos da surdez na vertente cultural, assim como para as comunidades surdas de todo Brasil. Todavia, o modo como a disciplina é conduzida pode revelar um currículo mínimo que favorece

[8] Música “Língua”, composição de Caetano Veloso. Ano de lançamento: 1984 Polygram.

o discurso da inclusão de surdos, de modo raso e superficial, na medida em que, aparentemente forma professores com domínio linguístico para atender as especificidades educacionais de alunos surdos. Problematizar o que seja uma educação bilíngue, e mesmo o aprendizado da língua de sinais como algo processual, para além da disciplina oferecida é possibilitar um espaço de reflexão e formação crítica dos licenciados que lidarão com a realidade da diferença surda no cotidiano da escola.

Oportunizar espaço de vivência real com sujeitos surdos em experiências educacionais é mais uma maneira de ampliar os questionamentos, interesses e conhecimentos dos alunos sobre essa perspectiva assumida. Mais que dominar a língua de sinais durante a disciplina, (o que sabemos ser algo de difícil conquista pelo tempo mínimo de exposição à língua) apontamos a necessidade de instrumentalizar o estudante sobre as leis que conferem direitos aos alunos surdos de uma escolarização tendo a Libras como língua de instrução e o que isso modifica no currículo da própria licenciatura. E com isso, apontar para o vertente que a disciplina parece favorecer: a inclusão de surdos feita pela presença de intérpretes de língua de sinais educacional. Problematizar essas questões com os futuros educadores já nos parece uma maneira política de ampliar parceiros para a construção de outras práticas inclusivas: anunciar o pouco tempo de prática da língua de sinais e os direitos dos alunos surdos é estimular outras reflexões com os alunos da disciplina em questão.

Oferecer contato com surdos na disciplina de Libras, e ainda, oportunizar espaço para a reflexão da diferença surda na escola, é, sem dúvida, apresentar um recorte da realidade que nossos futuros educadores encontrarão em sua caminhada docente, bem como possibilitar outras formas de perceber a surdez, para além do discurso da deficiência, do reparo, ou ainda, o olhar assistencial caritativo para com “aquele que não fala”; é no campo teórico que marcamos a fala dos surdos por meio da Libras e no encontro real, seja mediado pela presença de educadores surdos, e com a experiência de observar espaços de ensino em que a Libras seja língua de instrução que acreditamos trazer uma mudança discursiva da surdez, permitindo-a ser o que narramos por “experiências visuais singulares”.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALINO, Célia Regina. **A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos:** experiência dos graduandos. In Seminário de pesquisa em educação da região sul. IX ANPED SUL 2012 (anais). Disponível em http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582. Acesso em: 25 de mar. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Fratesch Vieira. 9 ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência daRepública, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/ L10436.htm. Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

_____. Decreto nº. 5.626, de 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 2005.

CARVALHO, A.F.de. **Foucault e a Função-Educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEMOS, Andréa Michiles e CHAVES,Ernando Pinheiro Chaves. **A disciplina de libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua.** Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2190c.pdf

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, V.R.O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino Superior. **Rev. Cad. CEOM**, v.21, n.28, p.191-206, 2008a.
_____, V.R.O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais***:* Relações de poder e (re) criações do sujeito. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2008b.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior.** Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, 2008
SKLIAR, C. (org.) **Educação e exclusão:** Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

SOUZA, R.M.de. Educação de surdos e questão de norma. In LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, R. M de. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. ETD (Educação Temática Digital). Vol. 7. Nº 2, 2006, pp 263-278. Disponível em: http://143.106.58.55/ revista/viewissue.php?id=8. Acesso em: 10/01/2014

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sobre as autoras:

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela PUCCAMP (2004). Especialista em psicopedagogia institucional e clínica - Atualize/Unibem (2007). Mestre em Educação pela UNICAMP (2008). Doutora em Educação pela UNICAMP na área de concentração em filosofia e história da educação (2013). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa no Departamento de Psicologia. Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos TRANSVERSAL coordenado pelo Prof. Dr. Silvio Gallo e do GES (Grupo de Estudos Surdos) coordenado pela professora Dra. Lilian. Coordenadora do grupo de estudos discursivo em língua de sinais (GEDILS) em parceria com o professor Vinícius Nascimento na UFSCar.

Lilian Cristine Ribeiro do Nascimento

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontificia Universidade Católica de Campinas (1987), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual

de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, consciência fonológica, fracasso escolar, terapia fonoaudiológica e avaliação.

A PESQUISA-AÇÃO COMO COMPLEMENTO À ESCUTA ALTERITÁRIA[1]

The Action-Research as a complement to the Aterity Listen

Patrick Pereira
Faculdade Jaguariúna

Regina Maringoni de Oliveira
Faculdade Jaguariúna

Resumo: O professor deve estar aberto às particulares de seus alunos e grupos, planejando suas aulas a partir destas. Este trabalho objetiva descrever uma estratégia de avaliação da subjetividade de alunos, com o intuito de melhorar a prática do professor. A estratégia utilizada tem como referencial a pesquisa-ação conforme descrita por David Tripp e sua aplicabilidade nesse contexto se compreende como um complemento à escuta Alteritária, uma vez que visa 'escutar' os alunos, para entendê-los e respeitar suas idiossincrasias. A pesquisa ação se mostrou uma técnica importante para o estabelecimento de uma escuta Alteritária, da compreensão dos alunos e melhora da prática pedagógica na sala de aula.

Palavras-chave: Escuta Alteritária. Pesquisa-Ação. Relação Professor-Aluno.

Abstract: The teacher must be open to his groups and students individuality, planning his lessons from it. This paper aims to describe a strategy for evaluating the subjectivity of students, in order to improve the teacher's practice. The strategy used has as referential the action research as described by David Tripp, and its applicability in this context is understood as a complement to Alterity Listen, as it aims to 'listen' the students, to understand them and respect their idiosyncrasies. The action research has proven an important technique for establishing the Alterity Listen, the students' understanding and improvement of pedagogical practice in the classroom.

Keywords: Alterity Listen. Research Action. Teacher-Student Relationship.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento na sala de aula pressupõe uma interação constante entre professor e aluno, pois ambos se desenvolvem a cada encontro. Por isso é importante não apenas que o aluno seja avaliado quanto ao seu desempenho, mas também o educador avaliar sua postura e método, a partir da visão de seus alunos. Cada sala compõe um grupo com características únicas, e o uso de

[1] O resumo deste trabalho foi apresentado no VI Seminário Fala OUTRA Escola: Diálogo e conflito. Por uma escuta alteritária. Faculdade de Educação, UNICAMP – Campinas, 2013.

diferentes métodos pode contribuir para a construção coletiva e eficiente do conteúdo programado. Como nos coloca Paulo Freire:

> *[...] no compromisso do profissional, seja ele qual for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE 1983, p.21).*

Portanto, é essencial que o professor entenda a dinâmica de sua sala e atue a partir dela, ao invés de reproduzir os modelos de atuação dos seus próprios educadores, perpetuando-os geração após geração, sem ponderar o contexto atual dos alunos em questão. Por este motivo, Paulo Freire destaca a importância da humildade no professor, que jamais, como qualquer outro profissional, terá o pleno conhecimento de sua área, e nem mesmo um agir pronto e eficiente para todos os contextos. Assim, ensinar é um constante aprender a respeito do outro, que traz consigo suas idiossincrasias que interferem no processo de aprendizagem.

Considerando essa problemática, não é possível discutir como ocorre a aprendizagem de forma generalizada, pois ela se dá de forma diferente em cada aluno (ALMEIDA e GRUBISICH, 2011). Por isso, é essencial a aproximação do educador com seus educandos, entendendo-os e respeitando-os. Nesse sentido, o diálogo é uma das principais práticas que o educador deve estabelecer com seus alunos (FREIRE, 1984), pois, através deste se dará a relação entre ambos, e o compromisso do ensino e da aprendizagem será fortalecido.

Nesse sentido, Freire destaca a dimensão dialógica da aprendizagem:

> *A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática especifica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 1996, p10).*

A preocupação em melhorar a prática pedagógica, caracteriza uma relação de respeito entre educador e aluno, e pressupõe a Escuta Alteritária, na qual um deve se colocar no lugar do outro, expondo e respeitando as opiniões alheias (COMISSÃO ORGANIZADORA - VI FALA OUTRA ESCOLA 2013), de forma que o educador entenda a relação existente entre sua prática e o esperado na opinião de seus alunos.

No entanto, se a Escuta Alteritária ainda não compreende uma prática comum no ambiente em questão, faz-se necessário criar estratégias que permitam ao aluno expressar seus julgamentos a respeito da prática do educador, criando espaço e fortalecendo a Escuta Alteritária. Como nos apontam Ribeiro e Ribeiro (2011), o professor deve refletir sobre sua atuação, e vê-la a partir do olhar do outro, para então inovar em sua prática.

O presente trabalho tem por objetivo descrever uma avaliação da atuação do professor (autor deste artigo), através da compreensão de seus alunos e da expectativa destes quanto ao relacionamento interpessoal com o professor e a prática pedagógica em sala, no intuito de melhorar a atuação docente e facilitar a construção de um ambiente onde a Escuta Alteritária se faz presente.

METOLOGIA

Partindo-se da técnica de Pesquisa-Ação descrita por Tripp (2011), os alunos participaram ativamente da avaliação da prática do educador. Segundo esse autor esse método corresponde a um pesquisar sobre sua própria prática, no intuito de identificar os pontos de convergência ou divergência entre a estratégia adotada e o objetivo esperado.

Foi elaborado um questionário e aplicado nos 1º e 2º ano do Ensino Médio com o intuito de aperfeiçoar a atuação do educador em sala.

Através do questionário, buscou-se avaliar a percepção dos alunos quanto à escola, aos familiares, aos professores e a si próprios, visando identificar suas opiniões a respeito das relações interpessoais, no intuito de desempenhar um papel profissional em sala o mais próximo possível ao esperado pelos alunos.

O contexto é de uma escola privada da região da baixa mogiana no estado de São Paulo. O autor deste artigo é orientador profissional e tem um espaço semanal com cada ano do Ensino Médio em regime de aula, isto é, 45 minutos e uma média entre 15 a 20 alunos por sala.

O questionário[2] (anexo 1) foi aplicado em sala, contendo 25 questões abertas sobre a percepção dos alunos quanto a si próprios, à escola, aos professores, aos colegas e aos familiares, sendo que no final da folha havia uma orientação sobre a possibilidade de falarem abertamente sobre qualquer assunto

[2]O presente questionário pode ser aplicado integralmente ou adaptado, desde que citado sua fonte.

não tratado anteriormente. Também foram informados a respeito do objetivo do questionário, e por isso deveriam se identificar, omitindo apenas os nomes das pessoas a quem se referissem no questionário (professores, amigos, etc.), a menos que desejassem o contrário.

Desta forma, salvo algumas exceções, todas as perguntas foram respondidas pelos alunos presentes, superando a problemática que TRIPP (ibdem) aponta a respeito da adesão dos participantes na Pesquisa-Ação.

É importante destacar que o questionário abaixo apresentado, foi aplicado dois meses depois do primeiro contato do autor com os alunos, quando já havia um vinculo e confiança estabelecidos, e no dia da aplicação foi explicado que as respostas ficariam sob o sigilo garantido pelo Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005).

RESULTADOS

A partir das respostas obtidas, permitiu-se traçar uma proposta de possível aula ideal para cada sala, isto é, como os alunos entendiam que o educador e a escola deveriam agir, e como as aulas deveriam ser planejadas e conduzidas. Apesar de não haver perguntas diretivas sobre o professor ou sua aula, a interpretação das respostas serviu como um *feedback* dos alunos em relação ao modo como estavam sendo conduzidos os encontros, passando mais segurança em relação a alguns pontos, e apontando para possibilidades de melhorias em relação a outros.

Dar oportunidade aos alunos de se expressarem quanto à prática pedagógica na sala de aula é criar, para o professor, uma situação de exposição que facilita a construção de experiências muito ricas, tal como nos aponta Larrosa:

> *Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (2002, p.25).*

O autor analisa que "experiência" difere da simples "informação", expressão essa que banaliza-se pela conclamada *"Sociedade da Informação"*, muitas vezes repetida como jargão. Sem dar sentido e razão a essa informação, essa não se configura em real experiência, posto que, por sua superficialidade, não forma, e muito menos transforma.

O autor prossegue sua argumentação mostrando que as inúmeras possibilidades da experiência são limitadas, muitas vezes, pela *opinião* (entendida como senso comum) e pela *ilusão de participação,* promovida pelos meios de comunicação, que induzem a todos a tomarem posições frente a realidade nem sempre com uma reflexão profunda e abrangente, a qual, supõe-se, que pode ser promovida em sala de aula quando se abre ao diálogo.

Temos ainda para Larossa (idem) a experiência que é anulada pela falta de tempo em refletir e partilhar reflexão. Por mercantilizar o tempo como mercadoria, a sociedade atual tudo transforma em item consumível, e por isso, rapidamente perecível. O ritmo frenétrico da sociedade tecnológica capitalista torna ainda, segundo o autor, a experiência rareada pelo excesso de trabalho, que acaba por ser ação comandada, mas não aberta e verdadeiramente vivida.

O indivíduo, aqui pensado como aluno, que queremos não só informado, mas formado e transformado, deve ser pensado como um "sujeito de experiência". A experiência fará sentido conquanto esse "sujeito" possa vir a "território de passagem" a novas ideias e vivências: receptivo, disponível, aberto ao diálogo.

Assim, concorda-se com Larossa (2002) que experiência deve ser capacidade de formação ou transformação. Esse conceito contrapõe-se à ideia atual do conhecimento como ciência, tecnologia, item consumível, apropriado meramente como mercadoria e não fazendo parte do vivido. Para esse filósofo, o *"saber da experiência"* é saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal; o que toma forma com o que e o quanto respondemos aos acontecimentos da vida e damos sentido a esse processo. Cada qual vivencia um acontecimento comum segundo o sentido que sua vida proporciona a esse, de acordo com sua história, subjetividade e vivências, e o que partilha é esse construto de saber, não a experiência em si.

Dessa forma, esse autor analisa que a experiência e o saber que dela deriva nos permite apropriar da nossa própria vida, dando à essa qualidade existencial.

Larossa (2002) demonstra-nos ainda que devemos distinguir o conceito de "experimento", que segundo a concepção da ciência moderna, é uma dimensão

genérica; a experiência, é dimensão própria, singular. O experimento produz homogeneidade; a experiência é diferença, heterogeneidade e pluralidade.

Destaca-se ainda que para o autor o experimento é repetível, genérico, previsível, impositivo, conclusão de possibilidades, enquanto que a experiência é "*irrepetível, singular, dialógica, dimensão de incerteza, abertura ao novo e ao desconhecido*" (LAROSSA, 2002, p.28).

Destarte, a abordagem realizada com os alunos se norteou por essas proposições. As perguntas que não se referiam ao ambiente escolar, como as relacionadas às famílias ou aos próprios alunos, possibilitaram uma visão ampla a respeito da percepção do aluno quanto a si próprio e seu relacionamento interpessoal. Desta forma, restringir as perguntas ao contexto escolar apenas, possivelmente resultaria em um recorte da subjetividade do aluno.

Os estudantes relataram que se sentiam respeitados pelos professores, porém alguns se mostraram resistentes em responder principalmente as questões sobre os docentes, com medo de que suas respostas prejudicassem a relação com estes. Por isso a questão do sigilo teve que ser retomada. Esse fato expõe a insegurança na estabilidade de suas relações com os professores, o que demonstra que a Escuta Alteritária ainda encontra obstáculos para se estabelecer, mesmo tendo a escola uma postura favorável a ela. Esse fato talvez possa ser explicado pelo tipo de cultura que vivemos, em que os valores humanos e as relações de convivência nutrem o individualismo, o consumismo e a competitividade (DIAS, 1999), dificultando uma relação sincera e de expressão dos sentimentos de forma a resolvê-los de maneira assertiva.

Assim, não há como negar a suma importância que a escola têm na formação moral de seus alunos (OLIVEIRA, CAMINHA e FREITAS, 2010; PRADEL e DAÚ, 2009), uma vez que nela ocorrem os mais diversos conflitos que podem ser resolvidos de maneira a auxiliar os alunos no seu desenvolvimento moral (PEREIRA, MARQUES & JUSEVICIUS, 2013).

Através das respostas também apareceram alguns focos de tristeza e revolta, oriundas de conflitos familiares e peculiaridades características principalmente da fase de adolescência. Isso gerou a necessidade de uma devolutiva individual, para que estes pudessem se expressar de maneira mais específica. A devolutiva individual também propiciou ao autor maior entendimento

sobre alguns comportamentos dos alunos, bem como fortaleceu seu vinculo com estes, o que resultou em um melhor aproveitamento da aula.

CONCLUSÕES

Pode-se concluir que a avaliação da postura do educador pelos seus alunos, pode contribuir para melhorar sua prática pedagógica, aumentar seu vinculo com a sala, diminuir seu pré-julgamento a respeito de alguns comportamentos e aumentar o aproveitamento do tempo de aula. Além de propiciar aos alunos um momento de reflexão sobre si e sobre as relações interpessoais mais presentes em sua rotina, contribuindo para seu autoconhecimento.

A experiência vivida e sentida por esses alunos na escola e em suas relações interpessoais deve ser considerada no sentido proposto por Larossa (2002), enquanto viver e sentir próprio, singular, significativo.

Paiva e Lourenço (2011) apontam para a necessidade de o educador se implicar em construir um ambiente em sala no qual seja possível conhecer seus alunos e suas dificuldades, por mais diversas que forem. De acordo com estes autores, essa é uma estratégia que diminui o abandono escolar e aumenta o empenho dos alunos na aprendizagem, tornando-os sujeitos ativos de sua realidade. De acordo com Monteiro *et al (*2012), isso será possível se o professor conseguir estabelecer com seus alunos, uma relação subjetiva de qualidade.

Pelo exposto acima, caracteriza-se como de suma importância, o professor se afastar de seu objeto de trabalho para estudá-lo, e então aprimorá-lo. Realizando esta façanha estaremos sendo humanos, visto que de acordo com Paulo Freire, somos os únicos seres capazes de nos distanciarmos de nosso mundo, de nosso objeto, para compreendê-lo. Se esperamos que nossos alunos se esforcem, no mínimo tão grande deve ser o nosso próprio esforço, e dessa forma, devemo-nos colocar no nível de nossos alunos, (FREIRE, 1980), respeitando-se o saber da experiência que o viver emana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. de; GRUBISICH, T. M.. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 55-65, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. Resolução CFP 10/2005. **Aprova o Código de Ética do Psicólogo.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/cod_etica_novo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

COMISSÃO ORGANIZADORA – VI FALA OUTRA ESCOLA. Diálogo e Conflito: **Escuta Alteritária? Afinal de que falamos?** Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf>. Acesso em 05 maio 2013.

DIAS, A. A. Educação moral para a autonomia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 370-380, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200014>. Acesso em: 02 abr. 2011.

FREIRE, P.. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo. Moraes. 1980.

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. 7ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

FREIRE, P.. **Educação como Prática da Liberdade**. 15ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Editora Paz e Terra, 1996 .

LARROSA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, *n.19. p. 20-28. jan./abr , 2002.*

MONTEIRO, M. A. A. *et al* . A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 18, n. 4, p.997-1010, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

OLIVEIRA, G. M. de.; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 261- 270, jul./dez. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a08v14n2.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2011.

PAIVA, M. O. A. de; LOURENCO, A. A.. Rendimento académico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 393-402, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

PEREIRA, P., MARQUES, C. de A. E. & JUSEVICIUS, V. C. C. A Ação dos professores diante dos conflitos entre os alunos. ***Intellectus**, v. 25 out./dez. 2013.*

Disponível em: http://revistaintellectus.com.br/EdicaoAnterior.aspx?id=43*. Acesso em: 10 fev. 2015.*

PRADEL, C.; DAU, J. A. T. A Educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 521-548, jul./set. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a07.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2011.

RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, A. M. B.. A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 71-76, fev. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912011000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

TRIPP, D.. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05 maio 2013.

Sobre os autores:

Patrick Pereira
Psicólogo e pós-graduando em Psicopedagogia pela Faculdade Jaguariúna, atua nas áreas da Psicologia Educacional e Clínica. Membro do GEPPEM II - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação Moral da UNICAMP e membro do GEMOBIAS – Grupo de Estudos de Mobilidade e Acessibilidade para Cidades Saudáveis da Faculdade Jaguariúna.
E-mail: contato@patrick.psc.br

Profa. Dra. Regina Maringoni
Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1988), e graduação em Pedagogia (2001). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999), e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2005). Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Jaguariúna - FAJ e Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura Municipal de Campinas-SP.
E-mail: pedagogia@faj.br

Anexo 1 - Questionário individual de avaliação pessoal do aluno

Instruções: Responda as perguntas abaixo em uma folha de caderno com letra legível. É permitido rasuras bem como quaisquer formas de expressão visual. Ao final entregue as folhas junto desta.

Sobre você

1- O que faz você prestar atenção na aula?
2- O que faz com que você perca a atenção na aula?
3- Como seria a aula ideal?
4- Como seria um dia ideal para você?
5- O que você espera para os próximos anos?
6- O que você acha de você? Precisa mudar algo?

Sobre a escola

7- O que você espera da sua escola?
8- Do que você mais gosta na sua escola?
9- Do que você menos gosta em sua escola?
10- O que você aprendeu de mais importante nesta escola?

Pense no professor que você mais gosta e responda:

11- Quais são suas principais qualidades?
12- Quais são seus principais defeitos?

Pense no professor que você menos gosta e responda:

13- Quais são suas principais qualidades?
14- Quais são seus principais defeitos?
15- Em que medida você se sente respeitado pela escola em suas escolhas e desejos?
16- O que você acha de seus/suas colegas da escola?

Sobre sua família

17- O que há de melhor em seus pais ou familiares?
18- O que há de pior em seus pais e familiares?

19- Em que medida você se sente respeitado pela sua família em suas escolhas e desejos?

Sobre o seu futuro

20- Qual o seu interesse em entrar em uma faculdade?
21- O que espera encontrar em uma faculdade?
22- O que espera fazer em uma faculdade?
23- Em que você imagina que uma faculdade será diferente da escola?
24- Você se sente preparado para entrar em um curso superior?
25- O que você gostaria de ter visto ou aprendido na escola e não viu ou aprendeu?

Após responder todas as questões, sinta-se livre para se expressar sobre qualquer outro assunto.

INSTITUTO DA TERCEIRIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS SOCIAIS

The outsourcing oftheinstitute in bring up of social rights

PEREIRA DA SILVA, Juliana Giovanetti
Universidade Metodista de Piracicaba

GIOVANETTI, Lais

Resumo: O presente artigo aborda o tema da terceirização e seus impactos nos direitos fundamentais sociais dos trabalhadores. Dessa forma, inicia-se com a conceituação do instituto da terceirização e seus aspectos mais relevantes, após faz-se uma análise dos problemas decorrentes da utilização da terceirização de forma predatória. Por fim, dar-se-á um enfoque maior na proteção dos direitos dos trabalhadores, inclusive os fundamentais trazidos pela Carta Magna, que são precarizados pela utilização da terceirização de forma predatória, ocasionando, uma mitigação a efetividade material dos diversos direitos da classe trabalhadora. Do ponto de vista metodológico, aplicou-se o método racional dedutivo, utilizando-se de deduções para a obtenção da conclusão.

Palavras-chaves: Terceirização; Precarização; Direitos Sociais Fundamentais.

Abstract: This article addresses the issue of outsourcing and their impact on fundamental social rights of workers. Thus, begins with the concept of outsourcing institute and its most relevant aspects, after making analysis is of the problems arising from the use of outsourcing in a predatory manner. Finally, give will be a greater focus on protection of workers' rights, including the fundamental brought by the Constitution, which are precarious for the use of outsourcing in a predatory way, causing a mitigation effectiveness material from various rights of the working class. From a methodological point of view, we applied the deductive rational method, using deductions toob tain the conclusion.

Keywords: Outsourcing; Casualization; Fundamental Social Rights.

INTRODUÇÃO

A terceirização pode ser entendida como transferência de certas atividades periféricas do tomador de serviços, passando a ser exercidas por empresas distintas e especializadas (LEITE, 2014). Na ótica do Direito do Trabalho verifica-se o trabalhador prestando serviços ao tomador, mas possuindo relação jurídica distinta do vínculo trabalhista. E, assim a relação passa a ser triangular ou trilateral posto que na terceirização o empregado da empresa prestadora executa serviços para o tomador (LEITE, 2014).

Identifica-se o contrato de trabalho entre o empregado e o empregador que é uma empresa de prestadora de serviços. O vínculo entre o tomador - quem

terceirizou as atividades - e a empresa prestadora decorre de outro contrato, de natureza civil ou comercial e cujo objeto é a prestação de serviços empresarial (LEITE, 2014).

Nesse ínterim, o instituto da terceirização surgiu após o fim da Segunda Guerra Mundial, junto com os novos modelos de produção e organização industrial, principalmente o *toyotismo,* e foi a partir dos anos 80 que começou a ganhar expressão no capitalismo mundial (RAMOS, 2011). O modelo *toyotista* pregava uma ideologia de diminuição dos direitos trabalhistas conquistados pelos movimentos sindicais, utilizando termos como "flexibilização" da legislação trabalhista para camuflar sua visão dos direitos sociais como entraves para o aumento de lucros. Essa ideologia propunha uma adaptação às demandas de mercados, acompanhados por uma proposta de trabalhador multifuncional, o qual deveria ter autonomia e iniciativa para aumentar sua produtividade (RAMOS, 2011).

Já no Brasil, os programas de terceirização, de qualidade total, entre outras práticas de gestão empresarial do modelo *toyotista*, foram incorporados, durante a década de 90, em praticamente todos os setores da economia privada, expandindo-se sistematicamente também no setor público (RAMOS, 2011). A terceirização de serviços, portanto, é uma prática resultante da própria evolução do capitalismo ao longo das décadas e da dinâmica modificação provocada por ele nas relações de trabalho.

Contudo, a contratação de trabalhadores através de empresa terceira (a chamada terceirização de serviços) por ser uma das novas tendências do capitalismo se sedimenta à revelia de direitos fundamentais sociais. O argumento para a utilização por parte das empresas do fenômeno da terceirização é a redução de custos. Todavia, é extremamente difícil defender o suposto ganho de produtividade e eficiência da terceirização, sem vinculá-la a uma maior exploração do trabalho humano, e à precarização das condições de trabalho.

A suposta redução dos custos é obtida não por uma inovadora técnica de gestão, mas pela atávica negligência quanto aos custos sociais e trabalhistas, as externalidades do sistema de produção. No entanto, a redução de custos não pode prosperar sobre o vilipêndio da dignidade humana.

Destarte, apesar da terceirização de serviços ser prática crescente nas relações de trabalho, tais contratações não encontram, hoje, limites legais bem

definidos e, por vezes, têm sido causadora de prejuízos sociais a direitos e garantias fundamentais dos trabalhadores envolvidos.

Na Legislação Pátria houve com o passar dos anos alterações jurídicas promovidas tanto pelo Poder Legislativo quanto pelo Poder Judiciário no tocante a terceirização que a princípio proibiram-na (por ser contrária ao ordenamento jurídico pátrio) e a seguir foram cedendo espaço para a sua utilização até que alcançasse o estado atual de ampla disseminação, alterando o posicionamento então vigente (LEITÃO, 2012).

No entanto, apesar das alterações jurídicas promovidas, nenhuma com forte relevo à consolidação e regulamentação da prática, a terceirização está à míngua de uma regulamentação mínima, o que prejudica os trabalhadores terceirizados não especializados tanto no aspecto salarial, quanto de benefícios negociados por seu sindicato de classe.

Logo, a violação a direitos fundamentais sociais dos trabalhadores terceirizados é flagrante, principalmente em razão da representação sindical que hoje lhes é reconhecida.

Importante frisar ainda, que hoje no Brasil a matéria da terceirização é muito discutida, principalmente nos Tribunais Superiores e no Congresso. No Brasil, o Supremo Tribunal Federal reconheceu repercussão geral reconhecida pelo no recurso extraordinário (ARE 713.211) sobre a terceirização, que põe em questão os limites e os efeitos jurídicos estabelecidos na Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho e está em trâmite no Congresso a Projeto de Lei 4330 que trata da regulamentação da terceirização e seus impactos (PEREIRA, 2014).

O texto do Projeto de Lei é visto pelos movimentos sindicais como um retrocesso, porque regulamenta a terceirização até mesmo na atividade fim da empresa, independente do setor. Medida que precariza os direitos básicos dos trabalhadores.

Já a repercussão geral reconhecida pelo Superior Tribunal Federal quando de seu julgamento, diante da ausência de previsão expressa em lei impondo limitação à terceirização, definirá se o Tribunal Superior do Trabalho, numa espécie de ativismo judicial, excedeu de suas atribuições, ao inviabilizar escolhas e atividades empresariais. A repercussão geral reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal vem ao encontro do anseio empresarial, uma vez que se fundamenta na violação à liberdade de contratação extraída, por sua vez, do princípio da legalidade.

O raciocínio levou ao entendimento de que na ausência de lei limitando a terceirização, a liberdade de contratação extraída da Constituição seria ampla. Essa interpretação, baseada na violação ao princípio da legalidade, foi reiteradamente rechaçada pelo Supremo Tribunal Federal em julgamentos anteriores (PEREIRA, 2014).

Embora a liberdade contratual possa ser extraída de diversos dispositivos da Constituição, ela não se sobrepõe aos direitos sociais consagrados em seu texto. Nesse aspecto, o reconhecimento da repercussão geral pelo Supremo Tribunal Federal, com base no princípio da legalidade e garantia da liberdade contratual, caminha na direção contrária às imposições do texto constitucional. Além disso, reforça o poder econômico em detrimento das conquistas sociais históricas dos trabalhadores, desequilibrando a disputa interpretativa dos dispositivos constitucionais.

Diante disso, formulações que defendem a terceirização inserem-se na busca de uma saída para a atual crise do capitalismo – no interior do capitalismo – a partir de uma nova forma de organização do trabalho, uma nova forma de regulação pactuada entre capital, trabalho e Estado. Isto supõe, evidentemente, a aceitação e incorporação de determinados valores e opções políticas, valores e opções políticas aviltantes ou, no mínimo, irresponsáveis para com o gênero humano, não havendo, ademais, respaldo jurídico para essas formulações, por agredirem balizas fundamentais como a dignidade humana e o valor social do trabalho, que se buscará defender ao longo do trabalho.

1 ASPECTOS DA TERCEIRIZAÇÃO

Antes de adentrarmos ao tema, faz-se necessária uma breve conceituação acerca da terceirização, dessa maneira fazermos à baila as noções de Maurício Delgado Godinho (2006):

> *Fenômeno pela qual se dissocia a relação econômica de trabalho da relação justrabalhista que lhe seria correspondente. Por tal fenômeno insere-se o trabalhador no processo produtivo do tomador de serviços sem que se estendam a este os laços justrabalhistas, que se preservam fixados com uma entidade interveniente (DELGADO, 2006, p. 428).*

Nesse contexto, pode-se perceber que o fenômeno da terceirização retrata uma relação juslaboralista com aspectos bem particulares, diante da formação de uma relação triangular entre o tomador de serviços, a empresa fornecedora de mão

de obra e o empregado, retratando-se com um fenômeno extremamente complexo e passível de muitas controvérsias e fraudes perante a legislação trabalhista. Nesse contexto, o termo "terceirização" retrata um processo de descentralização da atividade empresarial, vez que há a intermediação da mão de obra pelas empresas prestadoras de serviços, que fornecem atividades meio a outras empresas:

> *A terceirização provoca uma relação trilateral em face da contratação de força de trabalho no mercado capitalista: o obreiro, o prestador de serviços, que realiza suas atividades materiais e intelectuais junto à empresa tomadora de serviço; a empresa terceirizante, que contrata este obreiro, firmando com ele os vínculos jurídicos trabalhistas pertinentes; a empresa tomadora dos serviços, que recebe prestação de labor, mas não assume a posição clássica de empregadora desse trabalhador envolvido. O modelo trilateral de relação socioeconômica e jurídica que surge com o processo terceirizante é francamente distinto do clássico modelo empregatício, que se funda em relação de caráter essencialmente bilateral. Essa dissociação entre relação econômica de trabalho (firmada com a empresa tomadora) e relação jurídica empregatícia (firmada com empresa terceirizante) traz graves desajustes em contraponto aos clássicos objetivos tutelares e redistribuitivos que sempre caracterizam o Direito do Trabalho ao longo da sua história. Por se chocar com a estrutura teórica e normativa original do Direito do Trabalho esse novo modelo sofre restrições da doutrina e jurisprudência trabalhista, que nele tendem a enxergar uma modalidade excetiva de contratação de força de trabalho (DELGADO, 2006, p. 428).*

Ressalta-se que em termos de terceirização há vedação jurisprudencial que se terceirize atividades fins, ou seja, aquela que é preponderante na atividade empresarial, considerando tais condutas como uma tentativa de fraude a legislação trabalhista, reconhecendo-se, nesses casos, o vínculo direto entre o tomador e o empregado da prestadora de serviços, em eventuais lides na esfera da Justiça do Trabalho.

Tal posicionamento do Tribunal mencionado respalda-se nas disposições do artigo 2º da Consolidação das Leis do Trabalho, o qual versa: "Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço" (BRASIL, 1943, online). Logo, ao realizar a contratação de uma empresa terceirizada para execução de atividades fins da empresa tomadora, presumir-se-á a ocorrência de fraude, diante da impossibilidade de transferência de riscos do negócio.

Assim, a terceirização deve ser utilizada para o fornecimento de atividades meio aos tomadores, sendo considerada com tal: atividades de limpeza, vigilância e conservação (JORGE NETO, 2013), dentre outras que se interligam ao processo produtivo, desde que não caracterizem a atividade final do tomador. Portanto, serão admitidas como atividades meio aquelas "que denotam apoio à empresa, sem haver qualquer transferência tecnológica ou de parceria comercial, com a liberação da tomadora de algumas responsabilidades gerenciais ou administrativas" (JORGE NETO, 2013, p. 440).

Nesse ínterim, em hipóteses de terceirização não importa ao tomador quem prestará serviço, e sim que o serviço seja prestado conforme o pactuado entre o tomador e a empresa terceirizante, não ocorrendo, assim, o preenchimento dos requisitos estabelecidos pela legislação trabalhista para a caracterização do vínculo empregatício, vez que não há subordinação direta, tão pouco pessoalidade; cabendo à prestadora de serviço que supervisione a qualidade do serviço prestado, bem como emita ordens aos seus executores.

Convém mencionar que a única exceção refere-se à situação das casas lotéricas e demais estabelecimentos, onde os bancos terceirizam o pagamento de suas contas para estes, considerando-os como correspondentes bancários. Tal hipótese encontra-se prevista na Resolução nº 3.954/2011 do Banco Central:

> *O correspondente atua por conta e sob as diretrizes da instituição contratante, que assume inteira responsabilidade pelo atendimento prestado aos clientes e usuários por meio do contratado, à qual cabe garantir a integridade, a confiabilidade, a segurança e o sigilo das transações realizadas por meio do contratado, bem como o cumprimento da legislação e da regulamentação relativa a essas transações (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2011, online).*

Portanto, o instituto da terceirização deve ser utilizado com muita cautela e apenas para a execução de atividades meio por parte do tomador de serviço, para assim se evitar a caracterização de ilícitos perante a legislação trabalhista, com a consequente formação do vínculo empregatício diretamente entre o tomador e empregado da empresa prestadora de serviços.

2 OS PROBLEMAS DECORRENTES DA TERCEIRIZAÇÃO

A forma de contratação denominada terceirização de mão de obra vem crescendo vertiginosamente no mundo dos negócios e se relaciona com a competitividade, a produtividade, a agressividade e eficiência que são chaves para a sobrevivência de uma empresa.

Assim, o processo de "Terceirização" para muitas empresas não mais se mostra como uma mera opção para a redução de custos operacionais trabalhistas/ previdenciários, mas, sim, como verdadeira necessidade para uma maior agilidade nos negócios e para um constante aprimoramento qualitativo dos bens que determinada empresa produz ou dos serviços que presta. Para FARIA (1994):

> *(...) com a terceirização, a empresa concentra-se no seu produto estratégico, naquilo que é capaz de fazer melhor, com competitividade e maior produtividade. As tarefas secundárias e auxiliares são realizadas por empresas que se especializaram de maneira mais racional e com menor custo (...) (FARIA, 1994, p.41).*

Sem sombra de dúvidas a terceirização visa ao empresário: a diluição dos custos diretos e indiretos; a elevação do nível de eficiência dessa atividade, pela sua execução terceirizada; e a manutenção de um nível mínimo aceitável de lealdade à empresa, por parte dos novos executores das atividades terceirizadas.

Contudo, apesar das vantagens da utilização da terceirização como forma de contratação de mão de obra, esse assunto tem gerado diversas discussões, já que, infelizmente, o meio não tem sido utilizado como forma de otimizar os serviços, mas com o intuito de minorar os encargos trabalhistas e previdenciários, e consequente aumento da lucratividade, precarizando as condições de trabalho e violando direitos fundamentais sociais dos trabalhadores.

Tal intermediação contratual passou a ser uma opção crescente de barateamento de mão de obra, com a transferência das responsabilidades que seriam próprias do empregador - atividades essenciais à sua destinação empresarial central -, para um terceiro.

As empresas encaram a terceirização como forma de aumentar o lucro empresarial, sem se preocupar com a parte mais importante dessa relação: o trabalhador. Esse crescimento da terceirização preocupa em muito a sociedade, os estudiosos do Direito do Trabalho e, em especial, o Poder Judiciário Trabalhista. O instituto está sendo usado sem cautela, ausente de regulamentação legal, e o mais importante: sem a fiscalização adequada.

Delgado (2008) cita em seu Curso de Direito do Trabalho:

> *(...) falta ao operador justrabalhista os instrumentos necessários para suplantar a perplexidade e submeter o processo sócio jurídico da terceirização às direções essenciais do Direito do Trabalho, de modo a não propiciar que ele se transforme na antítese dos princípios, institutos e regras que sempre foram a marca civilizatória e distintiva desse ramo jurídico no contexto da cultura ocidental (...) (MARTINS; RAMALHO apud DELGADO, 2008, p. 432-433).*

CATHARINO (1997) chama a terceirização de sequela do neoliberalismo e ainda completa:

> *(...) Por isso, e pelo mais que poderia ser dito, a "terceirização" é uma via aberta, em última análise, à exploração do trabalho humano, no fundo considerado como mercadoria, ao gosto dos economistas puros, como os "neoliberalistas", adeptos da máxima liberalização de um mercado auto-regulado (...) (CATHARINO, 1997, p71).*

Em razão desse cenário de precarização da mão de obra, violação dos direitos fundamentais sociais dos trabalhadores, ausência de uma regulamentação e desvirtuamento do objetivo do instituto pode-se citar inúmeros problemas que a terceirização ocasiona, principalmente com relação à segurança e saúde do trabalhador.

Para o Procurador do Trabalho Luís Antônio Camargo de Melo:

> *(...) entre os problemas decorrentes da terceirização estão o aumento do número de acidentes de trabalho e a dificuldade de o empregado conseguir pleitear seus direitos na Justiça. Por ser empregado de uma empresa e prestar serviço em outro local, isso gera uma série de problemas e complicações, por exemplo, dificuldade em identificar sua entidade sindical. Quem presta serviço em um banco, mas não é empregado direto não será regido pelas normas conquistadas pelo sindicato dos bancários. Esse empregado é considerado de segunda categoria, cria-se uma disparidade. Muitas vezes esse trabalhador desempenha a mesma função que os empregados diretos (...) (PYL, 2012, online).*

Para o juiz do Trabalho da 15ª Região e livre-docente da Universidade de São Paulo, Jorge Luís Souto Maior:

> *(...) A perspectiva do terceirizado é muito dura, invisibilizado, no sentido de estarem há anos em um mesmo lugar e as pessoas nem se darem conta dele. Outra dificuldade é em relação a verbas rescisórias. E em alguns casos, as empresas somem sem pagar nada aos trabalhadores. As empresas terceirizadas não tem capital suficiente para o quadro de funcionários que têm o proprietário não tem condições de assumir os encargos trabalhistas (...) (PYL, 2012, online).*

Ainda, nesse sentido, a terceirização rompe o vínculo pessoal de trabalho, destrói os seus valores, desloca a assunção dos riscos da atividade econômica e a responsabilidade pelas prestações. A terceirização tende a converter o trabalhador em mercadoria, em meio, deprecia o valor do seu trabalho, utiliza-o comercialmente e descarta-o quando obsoleto, por doenças e inutilidade. Mas, o trabalhador, é um ser humano, não possui preço, mas dignidade.

O instituto desorganiza os trabalhadores e os sindicatos, discrimina os trabalhadores terceirizados em relação aos empregados da tomadora, facilita a prática de trabalho em condições análogas a de escravo e de trabalho infantil. A discriminação talvez seja o efeito mais evidente da terceirização, sobretudo quando os terceirizados prestam serviços no mesmo ambiente de trabalho dos empregados da tomadora de serviços. Não é só a discrepância nas condições de trabalho, mas o tratamento dispensado aos trabalhadores, como elemento estranho ao pessoal da empresa, que os coloca em situação de invisibilidade.

Normalmente os trabalhadores terceirizados são os que não têm instrução, que não conseguem uma colocação especializada e, portanto, sujeitam-se a receber valores ínfimos, se comparados com outros empregados contratados diretamente por seu tomador. A discriminação salarial dos empregados terceirizados salta aos olhos (CHOHFI, 2013).

Oportuno citar, a lição de Jorge Luiz Souto Maior, sobre a precarização proporcionada pelas terceirizações admitidas pela jurisprudência do E. TST (CHOHFI, 2013):

> *Vários são os exemplos dessa precarização. As experiências de formação das empresas de prestação de serviços, no Brasil, demonstram que aquela pessoa que antes se identificava como o "gato", aquele que angariava trabalhadores para outras empresas (tática que inviabilizava o adimplemento dos créditos trabalhistas, pela dificuldade de identificação do real empregador, reforçado pela ausência de idoneidade econômica do "gato"), foi, como um passe de mágica, transformada em "empresário", titular de empresas de prestação de serviços. Legalizou-se a prática, mas não se alterou o seu efeito principal: o desmantelamento da ordem jurídica protetiva do trabalhador.*
>
> *Em concreto, a terceirização, essa tão aclamada "técnica moderna de produção", nos termos em que foi regulada pelo En. n. 331, do TST, significou uma espécie de "legalização" da redução dos salários e da piora das condições de trabalho dos empregados, pois os trabalhadores deixaram de ser considerados empregados das empresas onde há a efetiva*

> *execução dos serviços e passam a ser tratados como empregados da empresa que fornece a mão-de-obra, com óbvia redução dos salários que lhes eram pagos, o que permite, também, nova redução cada vez que se altera a empresa prestadora dos serviços, sem que haja, concretamente, solução de continuidade dos serviços executados pelos trabalhadores.*
> *O feixe de fornecimento de mão-de-obra entre empresas, aliás, parece não ter fim: o fenômeno da terceirização já se transformou em quarteirização e algumas vozes já começam a sustentar a necessidade de se extrair o limite fixado na Súmula n. 3331, para fins de permitir o oferecimento de mão-de-obra em todo tipo de atividade. Neste sentido, aliás, é que muitos com boa intenção, e com base na ideia de que tudo pode ficar pior, defendem a Súmula n. 331, dizendo que ela, pelo menos, impõe certo limite à terceirização e atribui uma responsabilidade, ainda que subsidiária, ao tomador dos serviços. Aduzem, portanto, que diante da onda avassaladora neoliberal, a Súmula n. 331 tem o mérito de ser o "mal menor" e que propugnar o seu fim seria um grande risco.*
> *Sob o prisma da realidade judiciária, no entanto, fácil perceber que não há com ser pior. A terceirização tem contribuído para dificultar, na prática, a identificação do real empregador daquele que procura a Justiça para resgatar um pouco da dignidade perdida ao perceber que prestou serviços e não sabe sequer de quem cobrar os seus direitos. A Justiça do Trabalho que tradicionalmente já se podia identificar como Justiça do ex-empregado, dada a razoável incidência desta situação, passou a ser a Justiça do "ex-empregado de alguém, só não se sabe quem" (MAIOR, 2011, p. 145).*

Portanto, a discriminação salarial e a precarização das condições laborais são efeitos concretos verificados nos vários contratos de intermediação de mão de obra firmados a cada dia, todos que parecem privilegiar a livre iniciativa constitucional, em detrimento de um mínimo de respeito à valorização social do trabalho. Tais princípios, contudo, deveriam guardar harmoniosa convivência no âmbito destas relações privadas (MIRANDA, 2015).

Desta forma, para acompanhar e controlar adequadamente a terceirização predatória em nosso país e evitar que mais problemas surjam em razão da terceirização parece evidente a necessidade de ampliar a cobertura da fiscalização trabalhista, estimular o controle social através de uma maior participação dos trabalhadores nos locais de trabalho e, desenvolver e aprimorar condutas, procedimentos e instrumentos de inspeção, por exemplo, na área de segurança e saúde no trabalho (MIRANDA, 2015).

No âmbito sindical, é forçoso reconhecer que é fundamental uma organização livre e autônoma, mas os sindicatos, por sua vez, tem que se estruturar

melhor, se assessorar tecnicamente, e principalmente se organizar nos locais de trabalho. Neste sentido, vale destacar algumas propostas que vem sendo implementadas ao longo dos últimos anos tais como a implantação de comissões de saúde e segurança nos locais de trabalho, inclusão de cláusulas de segurança e saúde nos acordos e convenções coletivas, criação de departamentos de segurança e saúde nos sindicatos, campanhas educativas, entre outras iniciativas (MIRANDA, 2015).

Quanto à fiscalização trabalhista estatal, é evidente a necessidade de ampliar rapidamente sua cobertura e eficácia. De início, cumpre implantar no serviço público, em especial no Ministério do Trabalho, a prática do planejamento participativo por objetivos tanto das ações como dos programas a serem implementados. Em segundo lugar, cumpre providenciar treinamento e atualização técnica permanente do quadro atual de auditores fiscais. Impõem-se, ainda, a necessidade da imediata realização de concurso público para contratação de novos auditores fiscais para a área de segurança e saúde no trabalho (MIRANDA, 2015,).

E por fim, no contexto atual, e de se reconhecer que as leis trabalhistas somente tornar-se-ão “reais” nos locais de trabalho na medida em que os trabalhadores lutarem para transformar a lei de um ideal imaginário em uma realidade futura possível.

3 A TERCEIRIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS SOCIAIS

Diversas razões, mudanças sociais e econômicas, aliadas ao fenômeno da globalização, provocaram acentuadas transformações no mundo do Direito do Trabalho, especialmente a partir do final do último século. A terceirização pode ser considerada como resultado dessas alterações econômicas e sociais e que ao longo dos anos vem se tornando um problema para o Direito, pois o seu aumento foi expressivo, o que veio a ameaçar a figura do empregado, retirando-lhe a segurança jurídica.

Como atualmente a terceirização está voltada à economia observa-se que há uma extinção da proteção aos direitos dos trabalhadores, inclusive os fundamentais trazidos pela Carta Magna, há uma precarização das condições laborais, uma mitigação a efetividade material dos diversos direitos da classe trabalhadora. Diante desta nova realidade os trabalhadores vêm se sujeitando a estas novas condições de trabalho que lhe são impostas, tendo até que, na maioria

das vezes, trabalhar em condições inferiores as constitucionalmente asseguradas, abdicando dos direitos trabalhistas por eles adquiridos, em razão das peculiaridades desta modalidade trabalhista.

Partindo da ideia de que, com o aumento da terceirização, está havendo uma diminuição da proteção dos direitos trabalhistas, verifica-se que a reivindicação da humanidade em busca de um trabalho digno e justo vem a cair por terra, lutas importantes que visavam à melhoria das condições de vida laboral, que culminaram na criação, em 1919, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a afirmação dos direitos sociais dos trabalhadores como prerrogativas fundamentais em diversas cartas constitucionais modernas, perderam de certa forma algum sentido (LAURENTYS, 2012, p. 167-88).

Esses direitos trabalhistas resultantes de lutas e reivindicações sociais ao longo da história se relacionam com os direitos fundamentais sociais. Nesse sentindo, os direitos trabalhistas possuem uma dimensão dupla e combinada, que está bem reconhecida na estrutura normativa da Constituição. São direitos e garantias individuais e seus titulares, os trabalhadores, e, ao mesmo tempo, são direitos sociais (DELGADO, 2012, p. 49).

Quando se trata de direitos fundamentais sociais, é importante visualizar uma absoluta relação e dependência com os direitos fundamentais individuais (CHOHFI, 2013, p. 13-16). Afinal, não há como se dissociar, no aspecto do direito do trabalho, a pessoa natural do trabalhador, do contexto social em que ele está inserido - família e categoria profissional, por exemplo (CHOHFI, 2013, p. 13-16).

Maurício Godinho Delgado e Gabriela Neves Delgado bem esclareceram esta dupla dimensão dos direitos trabalhistas, fazendo, inclusive, oportuna correlação com a preservação da dignidade da pessoa humana:

> *(...) Sob a ótica da pessoa humana que vive do trabalho, especialmente o trabalho empregatício, tais direitos são o principal instrumento de concretização dos princípios, valores e regras constitucionais de prevalência da dignidade da pessoa humana, da valorização do trabalho e, particularmente, do empregado, a subordinação da propriedade à função social, da efetivação da justiça social e da democratização da sociedade civil.*
> *Sob a ótica dessa mesma pessoa humana individual, mas também da comunidade de trabalhadores, de parte majoritária da sociedade e das famílias brasileiras, sob a ótica ainda do Estado e suas decisivas políticas públicas, são direitos sociais, ou seja, um universo fundamental de realização, no plano mais*

> *amplo da economia e da sociedade, daqueles princípios, valores e regras tão bem acentuados pela Constituição.*
> *Esses direitos e garantias individuais e sociais, por isso mesmo, integram o Título II do Texto Máximo, "Dos Direitos e Garantias Fundamentais".*
> *São dessa maneira parte componente do núcleo inexpugnável da Constituição, na qualidade de direitos e garantias fundamentais (...) (DELGADO, 2012, p. 49).*

Desta forma, podemos exemplificar como direitos trabalhistas e sociais os direitos previstos nos artigos 6º e 7º da Constituição Federal, que são fatores de promoção dos direitos de igualdade e de liberdade, que visam proporcionar ao cidadão, em última instância, a garantia de seu bem estar e de uma vida digna. Citem-se como exemplos de direitos fundamentais sociais previstos na Carta Constitucional, o direito à saúde, a isonomia salarial, a segurança do trabalho, principais conquistas dos trabalhadores, que estão sendo constantemente ameaçados e violados pela terceirização.

Nesse contexto, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), de cada dez acidentes de trabalho ocorridos, oito são de trabalhadores terceirizados (CUT, 2011, p.15). Nos casos em que é registrada morte, a cada cinco acidentes, quatro são registrados em empresas prestadoras de serviço a terceiros. Em setores em que a própria atividade envolve um grau acentuado de risco, a terceirização tem-se mostrado especialmente cruel (CUT, 2011, p.14).

Somado a isso, a falta ou o uso inadequado dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), acrescido à postura indiferente da empresa tomadora, contribuem para a exacerbação, ou potencialização dos danos à saúde do trabalhador (LAURENTYS , 2012, p. 167-88). Saliente-se que os dados podem estar sendo subestimados, tendo em vista o grau de informalidade no mercado de trabalho brasileiro e que, nem sempre, as empresas emitem a Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT) à Previdência Social, conforme mandamento do artigo 22 da Lei nº 8.213/91 (LAURENTYS , 2012, p. 167-88).

Ressalte-se, ainda, o sofrimento psicológico causado no obreiro contratado por meio de empresa interposta, podendo levar a quadros de depressão, seja pela instabilidade no emprego, pela alta rotatividade, pela pressão para o cumprimento de prazos, pelo descaso por parte dos tomadores e dos colegas e, inclusive, pelo sentimento de inferioridade em relação aos trabalhadores efetivos (LAURENTYS , 2012, p. 167-88).

Desta forma, o caminho para a garantia da efetividade material dos direitos sociais em relação aos trabalhadores terceirizados passa pelo princípio da isonomia, consagrado tanto na Constituição de 1988 e em diversos dispositivos - artigo 5º, *caput*, incisos I, VIII, XXXVII, XLII e artigo 7º, incisos XXX, XXXI, XXXIV, dentre outros - quanto na Consolidação das Leis do Trabalho - artigos 3º, 5º e 8º, dentre outros -, norteado em sua aplicação pelo princípio da proteção, um dos pilares máximos do Direito do Trabalho.

Ora, mesmo que pela adoção da figura da terceirização, permaneçam-se os laços da relação juslaboral com a empresa fornecedora de mão de obra, o empregado terceirizado faz parte, inegavelmente, do processo produtivo da empresa tomadora, de forma que não cabe a alegação desta última de que nada lhe dizem respeito fatos que ocorreram no desenvolvimento de uma atividade voltada, ressalte-se, para o seu proveito econômico.

Pela proteção aos direitos sociais do trabalhador, subentende-se a proteção à sua vida e à sua dignidade, sendo discriminações arbitrárias vedadas pela Constituição, independentemente de o trabalhador estar inserido no contexto da terceirização da mão de obra, ou não. Dessa forma, a terceirização na prática passou a ser realizada de forma mais ampla do que aquela permitida pela legislação.

Tribunal Superior do Trabalho, na tentativa de unificar o entendimento, editou a Súmula 331[1], que contempla a responsabilidade subsidiária do tomador do serviço, inclusive da Administração Pública, como forma de proteger o trabalhador contra eventuais ofensas aos seus direitos.

O único instrumento regulamentador da questão, portanto, é a Súmula 331 do TST, que passou a considerar a legalidade da terceirização de mão-de-obra, desde que esta não atinja a atividade-fim da empresa, mas sim a atividade-meio. Contudo, o impasse surge porque não há consenso doutrinário sobre o que seriam tais atividades, dificultando a aplicação da regra e estimulando a contratação de empresas criadas apenas para reduzir custos de produção a expensas dos trabalhadores.

Certo é que o legislador não pode permanecer inerte diante dessa situação. E mesmo assim o que se verifica é que os projetos de lei tramitam no Congresso Nacional há vários anos sem que nenhuma mudança significativa ocorresse em termos de legislação. E a inércia do legislativo infelizmente teve que ser suprida pelo Judiciário, que lida com a questão baseado no princípio geral do Direito do Trabalho, a proteção ao trabalhador.

Dessa forma, percebe-se que, apesar da pressão do desemprego e da busca incessante da iniciativa privada pelo lucro a qualquer custo, a fiscalização do

---

[1]Súmula nº 331 do TST: CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS. LEGALIDADE (nova redação do item IV e inseridos os itens V e VI à redação) - Res. 174/2011, DEJT divulgado em 27, 30 e 31.05.2011.I - A contratação de trabalhadores por empresa interposta é ilegal, formando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços, salvo no caso de trabalho temporário (Lei nº 6.019, de 03.01.1974). II - A contratação irregular de trabalhador, mediante empresa interposta, não gera vínculo de emprego com os órgãos da Administração Pública direta, indireta ou fundacional (art. 37, II, da CF/1988). III - Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20.06.1983) e de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta. IV - O inadimplemento das obrigações trabalhistas, por parte do empregador, implica a responsabilidade subsidiária do tomador dos serviços quanto àquelas obrigações, desde que haja participado da relação processual e conste também do título executivo judicial. V - Os entes integrantes da Administração Pública direta e indireta respondem subsidiariamente, nas mesmas condições do item IV, caso evidenciada a sua conduta culposa no cumprimento das obrigações da Lei n.º 8.666, de 21.06.1993, especialmente na fiscalização do cumprimento das obrigações contratuais e legais da prestadora de serviço como empregadora. A aludida responsabilidade não decorre de mero inadimplemento das obrigações trabalhistas assumidas pela empresa regularmente contratada. VI – A responsabilidade subsidiária do tomador de serviços abrange todas as verbas decorrentes da condenação referentes ao período da prestação laboral. Texto disponível em: http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html. Acesso em 20 de jan. 2015.

trabalho e a justiça do trabalho estão empenhadas numa luta para preservar os direitos dos trabalhadores. Porém é preciso lembrar que o Poder Judiciário deve ser provocado pelos empregados para que se possa coibir o abuso da ausência de regulamentação para utilizar a terceirização na forma ilícita. De outro lado, há de ser lembrado o importante papel dos sindicatos das categorias, que devem pressionar o Poder Legislativo a regulamentar a questão para admitir a terceirização dos serviços, sem, contudo, limitar direitos fundamentais dos trabalhadores, considerados pela nossa Constituição como um dos pilares para o Estado Democrático de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, pode-se denotar que o instituto da terceirização, fenômeno oriundo da era capitalista e reflexo da sociedade globalizada, implica em diversas consequências que incidem muito além do aspecto econômico e trabalhista, vez que atinge o intimo daqueles trabalhadores que são submetidos a tais condições laborais.

Assim, atualmente a terceirização volta-se para a perspectiva econômica e a consequente preocupação com os lucros, deixando os trabalhadores a deriva. Dessa forma, faz-se necessário que o Poder Legislativo se posicione e delimite as hipóteses lícitas do instituto em análise, conforme ocorreu com a edição da Súmula 331, do Tribunal Superior do Trabalho, que diante da omissão legislativa e dos diversos abusos existente, determinou a ilegalidade da contratação de trabalhadores por empresa interposta, caracterizando-se nesses casos o vínculo empregatício diretamente com o tomador. Ademais, a terceirização somente será admitida nas hipóteses de contratação de empresa terceirizada para a execução de atividade não preponderante na empresa tomadora, do contrário caracterizar-se-á fraude a legislação trabalhista.

Sem deixar de mencionar a latente necessidade de fiscalização estatal, em especial pelo Ministério do Trabalho, acerca do cumprimento de tais determinações por parte das empresas interpostas e da licitude de suas condutas, vez que enquanto o Estado não se determinar para abolir os abusos praticados, diversos trabalhadores ainda serão expostos a condições degradantes, que lhe danificam a saúde física e mental, bem como seus Direitos e Garantias Fundamentais, consagrados no Título II de nossa Carta Magna, continuaram sendo lesados.

Portanto, conclui-se que a terceirização deve ser utilizada unicamente em suas formas lícitas, ou seja, quando se tratar de atividades-meio das empresas ou nos casos em as atividades forem especificamente regulamentadas por lei, como é o exemplo dos vigilantes, devendo qualquer forma de terceirização que fuja destas hipóteses ser ferozmente atacada e banida do mundo jurídico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Banco Central do Brasil.. **Resolução 3.954, de 24/02/2011**. Altera e consolida as normas que dispõem sobre a contratação de correspondente no País. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/normativo.asp?tipo=res&ano=2011&numero=3954>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º. de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. . **Súmula nº. 331**. Contrato de prestação de serviços. Legalidade (nova redação do item IV e inseridos os itens V e VI à redação) – Res. 174/2011, DEJT divulgado em 27, 30 e 31.05.2011. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html#SUM-331>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CATHARINO, J. M. **Neoliberalismo e sequela:** privatização, desregulação, flexibilização, terceirização. São Paulo: LTr, 1997.

CHOHFI, M.C. : **A** terceirização de mão de obra no Brasil: prejuízos sociais decorrentes da contratação da forma como hoje é realizada. In: _____. **A representação sindical na terceirização de serviços não especializados, sob a óptica dos direitos fundamentais.** 2013. 85f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2013.

_____. : Tutela dos direitos fundamentais: direitos fundamentais sociais. In: _____. **A representação sindical na terceirização de serviços não especializados, sob a óptica dos direitos fundamentais.** 2013. 85f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2013.

DELGADO, M. G. **Curso de direito do trabalho**. 5. ed. São Paulo: LTr, 2006.

DELGADO, M. G.; DELGADO, G. N**. Constituição da república e direitos fundamentais:** dignidade da pessoa humana, justiça social e direito do trabalho. São Paulo: LTr, 2012.

DIEESE – CUT-Central Única dos Trabalhadores Nacional, Secretaria das Relações de Trabalho/CUT, Secretaria da Saúde do Trabalhador/CUT- **Terceirização e desenvolvimento: uma conta que não fecha.** Dossiê sobre o impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de

direitos São Paulo: DIEESE/CUT, 2011. Disponível em: <http://www.sinttel.org.br/downloads/dossie_terceirizacao_cut.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FARIA, A**.** Terceirização: um desafio para o movimento sindical**.** In: MARTINS, H. H. T. S.; RAMALHO, J. R. (Orgs.). **Terceirização:** diversidade e negociação no mundo do trabalho. São Paulo: Hucitec, 1994.

JORGE NETO, F. F.; CAVALCANTE, J. de Q. P. **Direito do trabalho**. 7. ed.. São Paulo: Atlas, 2013.

LAURENTYS, P. H. B. de. Terceirização: a pane no sistema de proteção à saúde do trabalhador. . **Revista do CAAP**, Belo Horizonte, n. 2, v. XVIII, p. 167-88. 2012. Disponível em: <http://www2.direito.ufmg.br/revistadocaap/index.php/revista/article/viewFile/309/298 > Acesso em: 20 jan. 2015.

LEITÃO, T. G. M. **A terceirização no contexto de eficácia dos direitos fundamentais.** 2012. 254f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

LEITE, G. Considerações sobre a terceirização no direito brasileiro. **JusBrasil.** 2014. Disponível em: <http://giseleleite2.jusbrasil.com.br/artigos/121943876/consideracoes-sobre-a-terceirizacao-no-direito-brasileiro>. Acesso em: 21 jan.2015.

MAIOR, J. L. S. **Curso de direito do trabalh**o: teoria geral do direito do trabalho. v.1. São Paulo: LTr, 2011. p. 145.

MARTINS, H. de S.; RAMALHO, J. R. **Terceirização: diversidade e negociação no mundo do trabalho.** In: DELGADO, M. G. Curso de direito do trabalho. 7. ed. São Paulo: LTr, 2008.

MIRANDA, C. R. **Ataque ao mundo do trabalho:** terceirização e seus reflexos na segurança e saúde do trabalhador. TOXNET-Toxicologia Ocupacional Disponível em: <www.toxnet.com.br/download/ataque-miranda.doc>. Acesso em: 19 jan. 2015.

PEREIRA, R.J.M.de B. Terceirização e ativismo judicial. Em que direção? In: _____ Terceirização e ação pública. **Trabalho, Constituição e Pesquisa.** Grupo de Pesquisa, 05 nov. 2014. Disponível em: <http://trabalho-constituicao-cidadania.blogspot.com.br/2014/11/terceirizacao-e-acao-civil-publica.html>. Acesso em: 15 dez.2014.

PYL, B. Aumento de terceirização preocupa Ministério Público do Trabalho. **Repórter Brasil,** 19 dez. 2012. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2012/12/aumento-de-terceirizacao-preocupa-ministerio-publico-do-trabalho/>. Acesso em: 19 de jan. 2015.

RAMOS, J. R. Protagonista ou antagonista: as armadilhas da terceirização. **Consultor Jurídico**, 09 ago. 2011. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2011-ago-09/armadilhas-terceirizacao-vila-travestida-mocinha>. Acesso em: 15 dez. 2014.

Sobre as autoras

Juliana Giovanetti Pereira da Silva

Mestranda em Direitos e Garantias Fundamentais pela Universidade Metodista de Piracicaba. Bolsista do CAPES. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Advogada. julianagiovanetti@hotmail.com

Lais Giovanetti

Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Advogada. lais.giovanetti@outlook.com

DISCUSSÃO JUDICIAL DOS DIREITOS CONSUMERISTAS LESADOS[1]

Discussion of Legal Rights of Injured Consumption

PACETTA, Flávio Fernandes

Faculdade Jaguariúna

Palavras do autor

Quando da idealização do presente trabalho sua destinação buscava dar a tônica - pura e simplesmente – da adequação formal e pragmática do que se tinha – e se tem – sobre as formas de se buscar, pela judicialização das demandas como forma última de se obter, a tentativa de reparação pelos danos causados quando da ofensa a direitos de cunho consumerista.

De fato, a partir da edição em 29 de novembro de 2010 da Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça, muitos esforços foram concentrados para que a solução desses conflitos se desse pela via da conciliação e da mediação, evitando-se – ou ao menos amenizando – o ingresso de ações junto ao Poder Judiciário e também fazendo com que as que efetivamente estivessem por lá tramitando, passassem preliminarmente por tal crivo de "pacificação processual" (vide também o Novo Código de Processo Civil – Lei 13.105/2015, vigente a partir de março de 2016 que inclui expressamente essa via prévia à instauração do processo, à opção da parte, diga-se, em oposição ao texto original que o fazia de forma impositiva).

Da mesma forma e como veremos no decorrer do presente, muitas foram as criações legislativas que buscaram alcançar o objetivo de fazer com que o acesso ao sistema judiciário se desse de forma plena. Ao fazê-lo, porém, tiraram de uma espécie de 'limbo das demandas reprimidas' uma enorme quantidade de potenciais processos judiciais, aumentando ainda mais e de forma exponencial, o já moroso e assoberbado 'sistema processual judiciário' brasileiro.

Com isso o resultado foi controvertido: de um lado criou-se meios de acesso a um sistema judiciário, fazendo com que demandas outrora impensáveis de serem

[1] Idealizado tendo como base o capítulo intitulado Direito do Consumidor e o Acesso à Justiça, escrito pelo próprio autor para a obra TRINDADE, Edi e MELLIN, Oscar (orgs.). **ACESSO À JUSTIÇA**, 1ª Edição, Editora Alínea: Campinas-São Paulo-Brasil. 2012. Páginas 209/219.

Este artigo tem como objetivo divulgar informações do capítulo supracitado para o meio acadêmico interdisciplinar com intenção de subsidiar pesquisas em campo.

submetidas ao seu crivo, agora o fossem de forma facilitada, cumprindo de forma plena o que determina o artigo 5º, inciso XXXV, da Constituição Federal de 1988 que estabelece o princípio da inafastabilidade da jurisdição, ou simplesmente 'direito de ação' ao prescrever que 'a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário nenhuma lesão ou ameaça a direito'. De outro, porém – como ocorre em várias situações análogas em nosso país – sem a estruturação adequada para cada órgão criado por tais legislações a fim de dar conta do enorme número de demandas represadas, em pouco tempo, o problema passou a ser outro: apesar da facilidade para o acesso, a enorme quantidade de demandas e a falta de estrutura adequada, geraram uma morosidade tão grande que o efeito colateral foi desestimular a busca pela reparação dos direitos lesados.

Mas, como temos a possibilidade de adequar coisas positivas como forma de solucionar problemas, extraindo-as desse tipo de resultado negativo, essa mesma morosidade passou a ser o principal ponto de partida para a resolução das demandas – em especial as de cunho consumerista - pela via da conciliação e da mediação, hoje bem mais nítidas e com força visível nos CEJUSC´s – Centros Judiciais de Solução de Conflitos, instalados em todas as Unidades Federativas de nosso país, junto à Justiça Comum Estadual, conforme determinado pela já citada Resolução 125, do CNJ – Conselho Nacional de Justiça.

Paralelamente temos também neste ano de 2015 a celebração dos 25 anos da edição da Lei 8.078 de 11 de setembro de 1990, e que instituiu o famoso e tão importante marco da sociedade civil brasileira, qual seja o Código de Defesa e Proteção do Consumidor. As discussões sobre a sua reforma, especialmente por todos aqueles que se colocam fora da condição de consumidor, ou seja, os fornecedores (mediatos e imediatos) de produtos e serviços, são intensas. Fala-se de 'indústria do dano moral' e tenta se incutir via mídia e junto ao próprio corolário popular, a (falsa) ideia de que é 'imoral' discutir em juízo um direito consumerista violado e, além disso, ser indenizado pela péssima prestação do serviço a que se prontificou o fornecedor, que, quando lhe é positivo, invoca sempre a livre iniciativa e a economia livre de mercado, sendo aí o mais ávido dos capitalistas. Em sentido oposto, quando se trata de investir em logística, treinamento, capacitação e estrutura para dar um tratamento digno ao consumidor, torna-se o mais ortodoxo socialista, querendo repartir essa conta com governo e população.

Porém, uma vez conquistados certos direitos e tendo eles a eficácia social como lastro de validade e viabilidade, dificilmente conseguirão restringir ou excluir da redação da supracitada norma, aquilo que já se consagrou de forma plena e absoluta, salvo é claro por alguma artimanha ou acordo legislativo na calada da noite que, felizmente hoje, com os meios de comunicação e as redes sociais, se tornam cada vez mais cenas fadadas ao passado distante.

INTRODUÇÃO

Discute-se hodiernamente a questão da validade da democratização do acesso à Justiça.

De plano e preliminarmente, mister se faz a distinção entre o que se convencionou denominar “acesso à Justiça” e o que, de fato, se dá como acesso ao “sistema judiciário” de nosso país. E a diferença, como já explanado pelos mais variados doutrinadores, é gigantesca.

Acessar um sistema processual por onde tramitam, somente no Estado de São Paulo, 20,5 milhões de feitos (fonte – Tribunal de Justiça de São Paulo - Assessoria de Imprensa, referência junho/2014), com precariedade de recursos humanos e materiais e calcados em regras de um formalismo exacerbado, certamente não viabiliza o acesso à Justiça, mas, ao meio para se chegar a ela. E, convenhamos, um meio tanto quanto falho, especialmente para causas de “menor importância” onde figuram como partes, especialmente no pólo ativo, pessoas consideradas mais vulneráveis numa relação jurídico-processual.

Nesse esteio, tivemos uma grande movimentação em nosso país desde meados dos anos 1970 para se tentar amenizar tal problemática, que não é caractere exclusivo de nossos dias, mas algo que classificamos como “congênito”.

Exemplos dessas tentativas são a criação do Ministério da Desburocratização em 1979 e a edição da lei 7.244/84 que instituiu os Juizados de Pequenas Causas, após o período experimental dos movimentos de conciliação do sul do país desde 1982.

Mais tarde, e já sob a égide da Constituição Federal de 1988, a supracitada lei 7.244/84 foi substituída - em nítido processo de evolução, frise-se - pela lei 9.099/95 que instituiu de forma compulsória, e não mais facultativa, como fazia a sua antecessora, os Juizados Especiais Cíveis e Criminais. Esta lei serviu de base e

"laboratório" pragmático para tantas outras legislações posteriores com o mesmo objetivo na esfera da Justiça do Trabalho, Justiça Federal e outros ramos específicos do Direito como ocorre atualmente no caso da recente entrada em vigência da lei 12.153 de 22 de dezembro de 2009, que instituiu os Juizados Especiais da Fazenda Pública, e da Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça que cria as bases para os Centros de Solução e Pacificação de Conflitos, bem como para o novo sistema de Conciliação e Mediação pré e endo-processual, cuja utilização passa a ser obrigatória para casos envolvendo, por exemplo, Direito de Família, Fazendárias e dos Juizados Especiais.

Com essa sistêmica evolução normativa o Brasil insere-se no esteio da tendência global de, cada vez mais, voltar a produção legislativa para a proteção de interesses de natureza coletiva, viabilizando um acesso mais facilitado ao sistema judiciário, em especial ao cidadão comum.

Justamente na inclusão do cidadão comum como parte vulnerável das relações surge o ideal que há muito já se proliferava em países adeptos da "common law", principalmente na américa do norte, de se estabelecer uma legislação diferenciada daquela já existente, colocando certas situações em outro patamar de proteção. Buscava-se dessa forma reequilibrar um tratamento que sempre foi igualitário por conta de uma suposta "justiça", mas que nunca observara a imensa disparidade de condições entre as partes que tentava igualar pela ficção processual: de um lado o capital, representado pelos fabricantes e fornecedores de produtos e serviços, e de outro, o consumidor.

Surgia a ideia efetiva que culminaria numa das mais modernas legislações de proteção e defesa do consumidor: a lei 8.078 de 1990, ou, popularmente conhecida como Código de Defesa do Consumidor, o famoso CDC.

1. O CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR NO BRASIL

No auge dessa movimentação e seguindo os princípios instituídos pela lei-tipo da ONU (Resolução 39/248 de 1985), albergada na então recém-promulgada Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, tivemos a promulgação da lei 8.078 em 11 de setembro de 1990, como determinado nos artigos 5º, XXXII, 24, VIII, 150, § 5º e 170, V, do texto constitucional. Nascia assim o Código de Defesa e Proteção do Consumidor, ou, como popularmente conhecido, o "4C".

Estabeleceu-se então em nosso país um verdadeiro marco divisor nas relações de consumo: até o CDC e depois do CDC. Antes, tínhamos basicamente a aplicação das codificações existentes e de cunho generalista como o Código Civil e o Código Penal, não se permitindo distinções quanto à responsabilidade, por exemplo, entre o dano físico causado por vício oculto de um aparelho de televisão, adquirido no comércio varejista por um cidadão comum e que, ao ser ligado, se incendiou; e aquele decorrente de um acidente de veículo.

Levando em conta a lei-tipo da ONU, que trazia elementos e diretrizes específicas das mais avançadas legislações consumeristas do mundo, a estrutura do CDC brasileiro pode ser dividida em quatro partes:

1ª parte - Direito Material – artigo 1º ao 54
2ª parte - Sanções Administrativas – artigo 55 a 60
3ª parte - Tipos Penais Especiais – artigos 61 a 80
4ª parte - Direito Processual – defesa em Juízo – artigos 81 a 119.

É justamente na 1ª e na 4ª que encontramos diretrizes claras e diretas quanto à facilitação do acesso ao sistema judiciário nos casos em que configurada a relação de consumo.

Aliás, já no seu início, com a definição do que passava a se configurar como relação de consumo, com a descrição dos seus respectivos elementos, andou muito bem o CDC ao explicitar claramente seu alcance junto às instituições financeiras, bancárias e de crédito, maiores beneficiárias pelo sistema legislativo anterior à codificação e que, até pouco tempo, tentaram, sem medir esforços, eximir-se como alvos da normatização junto aos tribunais superiores de nosso país. Cumprindo com suas funções precípuas é de se aplaudir a decisão desses órgãos que, de uma vez por todas, pacificaram entendimento, mantendo-as no campo de alcance da referida normatização.

Ao estabelecer as “Políticas Nacionais das Relações de Consumo” nos artigo 4º e 5º instituiu legalmente o consumidor como “parte vulnerável” da relação, além de estabelecer diretrizes para a criação de órgãos específicos destinados à facilitação do acesso e defesa junto ao Poder Judiciário (Juizados Especiais do Consumidor e Assistência Jurídica Gratuita), proteção e defesa dos direitos e interesses de forma preventiva (Promotorias de Justiça do Consumidor, Delegacias Especializadas e Associações), além de outras medidas no mesmo sentido.

Como “Direitos Básicos do Consumidor”, determinou de forma expressa no seu artigo 6º o “acesso aos órgãos judiciários e administrativos com vistas à prevenção ou reparação de danos” (inciso VII) e a “facilitação da defesa de seus direitos, inclusive com a inversão do ônus da prova, a seu favor” (inciso VIII).

Estabeleceu ainda regras especiais protetivas de cunho processual quando da defesa do consumidor em Juízo, tanto em relação aos direitos individuais quanto aos coletivos (artigo 81 a 104).

Fechando o ciclo normativo, o CDC determinou as regras para a criação e suporte ao “Sistema Nacional de Defesa do Consumidor”, lançando as bases para a criação dos órgãos públicos de cunho administrativo, como é o caso dos PROCON´s – Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor em todas as esferas federativas, com ênfase à orientação, conscientização e motivação dos consumidores na busca de seus direitos e defesa dos seus interesses.

Destarte, nítida a construção de um sistema normativo que, além de inovar de forma extremamente positiva no direito material, tratou de avançar igualmente na questão de regular os meios de proteção e incentivo ao consumidor para a luta pelos seus direitos eventualmente violados, com facilitação e auxílio no acesso ao Poder Judiciário para tanto.

2. CDC: DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

Apesar de todo avanço legislativo temos que observar a clara realidade do início da década de 1990: de um lado um conjunto sistêmico e organizado de cunho legislativo nunca visto antes em nosso país. De outro, a realidade fática de não existirem mecanismos instrumentais eficazes para sua verificação na prática.

Ora, sem a criação efetiva dos órgãos e da legislação respectiva para permitir o exercício dos direitos ali estabelecidos, frustrava-se a sua eficácia social. Não havia – salvo os Juizados de Pequenas Causas instituídos pela lei 7.244/84, cuja criação nas unidades federativas era facultativa, e, por isso mesmo, quase inexistentes no território nacional – um órgão que pudesse cumprir tal função.

Imagine-se, por exemplo, um consumidor que, em 1991, adquiriu um refrigerador em uma região onde a temperatura média anual é de 38º e que, depois de alguns dias parou de funcionar. Sua saída à época seria a de buscar um advogado, normalmente contratado de forma particular, em razão dos critérios de

análise para concessão de Defensor Público ou advogado nomeado pela Assistência Judiciária por meio de convênios com a Defensoria, e, finalmente, ingressar com um processo.

A partir de então, pensar-se-ia hoje, tudo estaria transcorrendo de forma tranquila. Porém, esse processo seria obrigatoriamente encaminhado à estrutura funcional e material da Justiça Comum Estadual que, indistintamente nas Unidades Federativas, atuavam e atuam sempre além da sua capacidade gerando acúmulo de serviço e morosidade de tramitação. Alie-se a esses elementos a ausência de um procedimento célere, informal e sem custos. O resultado final é que esse caso hipotético, juntamente com milhões de outros factíveis, dificilmente, seria levado a esses termos. Normalmente, aquele consumidor lesado, ficaria com a frustração de jamais ver o seu direito restabelecido, criando mais um ponto estatístico no já estagnado quadro de litigiosidade contida então existente.

3. EFETIVAÇÃO DO ACESSO AO SISTEMA JUDICIÁRIO

A solução veio somente cinco anos mais tarde com a edição da lei 9.099 de 26 de setembro de 1995 e que, atendendo ao disposto no artigo 98, inciso I, da Constituição Federal de 1988, instituiu em todo o país os Juizados Especiais Cíveis e Criminais. Na sua exposição de motivos delineava sua função de dar vazão a toda demanda contida proveniente da ausência de um sistema processual desse tipo, especialmente aquelas advindas das relações de consumo.

O referido sistema criou um procedimento próprio, de natureza especial, apelidado de “sumaríssimo” para diferenciá-lo dos procedimentos sumário e ordinário determinados pelo Código de Processo Civil.

Basicamente como pontos fundamentais de diferenciação, em relação a tudo que já se havia tentado na área das chamadas “pequenas causas”, foram os seguintes pontos:

a. Criação obrigatória em todos os estados-membros
b. Facultatividade do advogado nas causas de até vinte salários mínimos
c. Gratuidade total dos atos judiciais e isenção de custas processuais (em primeira instância)

d. Fundar-se nos princípios da celeridade, oralidade, simplicidade, informalidade e da economia processual.

A ampla possibilidade de conciliação aliada ao acesso facilitado e o julgamento das causas em tempo recorde garantiu a compensação pelos cinco anos de litigiosidade reprimida. O resultado é que, analisando hoje a evolução da natureza do objeto das ações que tramitavam e tramitam pelo JEC - Juizado Especial Cível, temos um dado interessante: de cada 10 ações distribuídas pelo procedimento do JEC, 7 são relativas, direta ou indiretamente, à discussão decorrente de possível violação a direito em relação de consumo.

Como efeito, num primeiro momento, houve uma verdadeira "histeria" relacionada à procura pela defesa dos direitos – que nem sempre existiam de fato – com o ingresso de ações frente ao Judiciário. Posteriormente, observou-se a eficácia social da nova normatização: o consumidor consciente de seus diretos e com um sistema facilitador para seu exercício e os fornecedores de produtos e serviços se ajustando às novas regras para oferecê-los de forma qualitativa, cientes da existência daqueles meios facilitadores de acesso ao Judiciário no caso de eventual violação.

Assim, observa-se de forma pragmática que a positivação de caráter processual e material criou uma espécie de "retroalimentação cognitiva", fazendo com que cada vez mais o ciclo indicado estivesse em movimento, gerando a almejada estabilização quanto à conscientização da importância do conhecimento seu conteúdo por todos, garantindo de forma clara a facilitação do acesso ao sistema judiciário.

4. POSSÍVEIS OBSTÁCULOS

De suma importância destacarmos a advertência que faz LAURIA TUCCI no sentido de que

> *...não se pode deixar de ter na devida conta que as pessoas mais humildes, independentemente da legislação em vigor, continuarão buscando realizar os seus imaginados direitos de modo rudimentar e sumário, cuja celeridade constitui, induvidosamente, fator de crescente autoconfiança. Seja por não terem a desejável compreensão da importância e da sublimidade da Justiça, seja por nela não acreditarem, seja,*

> *enfim, pela idéia de ser ela dispendiosa e inatingível, dificilmente mudarão seus hábitos. Para que o fizessem, não lhes poderia faltar, conjuntamente com um amparo social dignificante do ser humano, uma assistência judiciária pelo menos razoável (1985, pg. 5-7).*

A importância social de um sistema judicial tem como termômetro a visão que o cidadão comum tem dele. E, invariavelmente, todas as pesquisas de opinião pública feitas junto à população, sempre o colocam em nítida descrença em relação a tal sistema, que consideram "injusto" por conta da morosidade, custo e burocracia para sua utilização.

E, pior, acabam por direcionar tal culpa a dois elementos fundamentais: de um lado o Estado, que realmente tem a sua parcela de culpa por não gerir um sistema que funcione de fato e, de outro, sem nada ter a ver com isso de fato, o Advogado, que passa de forma absurda a ser o "vilão" da história, sempre caracterizado por um desespero pelo ganho de honorários e morosidade processual quando conveniente. Esquece-se que é justamente a sua figura e atuação que impedem ser a situação muito pior do que sempre foi.

Ora, se um procedimento desprovido dos formalismos extremados tão comuns no sistema judiciário regular leva em conta a possibilidade, em primeiro plano, da resolução do litígio através da conciliação das partes, a figura do advogado atuando junto às partes como patrono ou mesmo conciliador dessa demanda, lhe garante a devida importância dentro do sistema que passa a ser uma alternativa extremamente viável.

E a via da pacificação dos conflitos através da conciliação prévia ataca o problema até mesmo antes de se transformar no necessário acesso ao sistema judiciário, permitindo aos envolvidos a sua resolução, sem o desgastante e moroso tramitar do processo.

5. A VIA CONCILIATIVA

No direito pátrio, podemos citar como verdadeiros precursores dos sistemas de facilitação do acesso ao Judiciário os Juizados Informais de Conciliação, órgãos não jurisdicionais, portanto sem força coativa. Surgidos em caráter experimental inicialmente da experiência pioneira do estado do Rio Grande do Sul, posteriormente ganharam outras Unidades Federativas como Paraná e São Paulo, sem nos

olvidarmos da fase Brasil-império, onde os Juízes de Paz da época (daí o nome de seu cargo) promoviam a conciliação ou apaziguamento das partes em relação a demandas de menor complexidade.

Recrutados entre advogados, juízes e promotores de justiça aposentados, os Conciliadores atuavam de forma voluntária, trabalhando honorificamente na busca da solução dos litígios de maneira rápida, gratuita e informal, com o aconselhamento das partes para que realizassem a composição amigável, e que, sendo frutífera, era tomada a termo e homologada por um Juiz, passando a ter então força judicial.

Mesmo no sistema jurisdicional dos Juizados Especiais de Pequenas Causas (Lei Federal 7.244/84) antecessores dos atuais Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Lei Federal 9.099/95), cuja previsão já se dava na Constituição Federal de 1988, artigos 24, X e 98, I, tem-se na conciliação um objetivo essencial.

Hoje, tais instrumentos continuam funcionando de forma mais expandida mediante convênios com entidades públicas tais como Prefeituras e mesmo particulares, como é o caso das frutíferas parcerias com as Instituições de Ensino Superior. Nelas são instaladas as chamadas “Unidades Avançados de Atendimento Judiciário - UAAJ”, a exemplo do que ocorre no Estado de São Paulo após a edição pelo Tribunal de Justiça do Provimento 1.077/2006, que permitiu a expansão de tais parcerias.

Uma parceria pioneira foi efetivada entre a FAJ – Faculdade Jaguariúna e o Tribunal de Justiça de São Paulo em janeiro de 2008.

Em seu primeiro mês de funcionamento a referida UAAJ teve 66 atendimentos e desde então já permitiu o atendimento e encaminhamento de mais de nove mil pessoas, conseguindo um índice de resolução para as demandas, sem necessidade do processo judicial, em cerca de 70% dos casos.

Na UAAJ, sob orientação docente multidisciplinar, alunos/estagiários de vários cursos da Instituição como Direito, Ciências Contábeis, Administração, Psicologia e outros promovem os trabalhos, servindo de oportunidade ímpar para a verificação e aplicação, na prática, dos ensinamentos teóricos, vez que se tratam de casos reais, ou seja, experiências vivenciadas pelo próprio meio social onde se encontra instalada a Instituição de Ensino Superior. Além disso, conseguem fomentar a pacificação social do conflito de forma a garantir às partes envolvidas a satisfação mútua.

De igual sorte e procedendo de forma prévia a tentativa de solução dos conflitos pela atividade da conciliação envolvendo especificamente relações de consumo, temos os Procon´s – Superintendência de Proteção e Defesa do Consumidor.

Trata-se de órgão com atuação em nível nacional podendo ser estadual ou municipal, integrando o já citado Sistema Nacional de Defesa do Consumidor, como pressupõe o CDC em seu artigo 105.

Suas funções básicas são:

a. orientação aos consumidores em suas reclamações;
b. informação sobre seus direitos;
c. fiscalização das relações de consumo;
d. formação de convênios com entidades e movimentos de conscientização como é o caso do OSRC – Observatório Social das Relações de Consumo.

Dessa maneira, podemos dizer que se trata, assim como os outros órgãos citados, de mais um auxiliar do Poder Judiciário permitindo outra via de acesso desburocratizada, informal e célere, tentando solucionar previamente os conflitos entre o consumidor e o fornecedor de produtos e serviços. Quando da inexistência de acordo, encaminha-se o caso para o Juizado Especial Cível com jurisdição sobre o local.

Ademais, atua também na composição preventiva de litígios ao promover audiências coletivas com grandes empresas prestadoras de serviço e instituições financeiras para tentar solucionar casos em que, por exemplo, o consumidor possui uma dívida e não tem condições de pagá-la de maneira integral, propondo meios para que a situação se adeque e os fornecedores aceitem outras condições mais favoráveis e humanas para pagamento.

Na sua estruturação, o PROCON é estabelecido primeiramente pelo Governo Estadual e, só a partir da criação daquele, são criados outros Procon’s nos municípios da referida unidade federativa. Referidos órgãos demandam obrigatoriamente a previsão legal por meio de lei ou decreto municipal, onde serão estabelecidas suas atribuições tomando-se como referência o artigo 4º, do Decreto 2.181/97.

Por fim, como preceitua MORAES esses sistemas acabam por se cercar de certas características peculiares, tais como:

> a. *recuperar certas controvérsias que não chegam à Justiça, sobretudo no que se refere aos "pequenos conflitos";*
> b. *reativar a participação do corpo social na administração da Justiça;*
> c. *proporcionar maior informação ao cidadão, conscientizando-o sobre seus direitos e orientando-o juridicamente, na sua defesa e garantia;*
> d. *racionalizar a distribuição da Justiça, pela atribuição da solução de certos conflitos a métodos informais, valendo-se de conciliadores, juízes leigos e árbitros, com a conseqüente desobstrução dos serviços dos magistrados (1998:75).*

A entrada em vigência da Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça traz agora um novo e promissor capítulo para a via da pacificação dos conflitos, através da intervenção do terceiro facilitador. Este se reveste na função de Conciliador ou Mediador e passará a atuar em grande parte das demandas ainda na sua fase de embrionária (ou pré-processual), de forma obrigatória. Somente após tal tentativa de solução pacificadora, e obviamente quando restar infrutífera, é que o conflito não pacificado poderá prosseguir como demanda judicial através da formação tradicional do processo.

De diferente e inovador, além da clara obrigatoriedade de utilização do procedimento como fase pré-processual e, portanto, condição ´sine coa non´ para formação e desenvolvimento válida e regular do processo, é o foco claro na intensa e também obrigatória, capacitação a que deverá se submeter às pessoas interessadas no exercício das funções de terceiro facilitador, tanto para a de mediador como para a de conciliador. Somente após a conclusão de curso específico e com carga horária e conteúdo programático estabelecidos pelo supracitado ato normativo, além de um estágio onde exercerá as funções sob supervisão de um mediador/conciliador experiente, é que poderá se cadastrar num banco nacional e ser nomeado eventualmente pelos Juízes Coordenadores para atuar no casos práticos e mediante remuneração, mais uma importante inovação trazida. Claro que ainda há que se regulamentar tais situações de forma mais específica definindo e determinando o procedimento e a forma em vários aspectos ainda muito vagos. Porém, o mais relevante, que seria a regulamentação geral do tema, foi feito. E, por conseguinte, as relações consumeristas levadas a Juízo normalmente através dos Juizados Especiais, acabará por se beneficiar desse sistema, vez que o procedimento da Lei 9.099/95 também está incluído dentro do campo de abrangência da Resolução.

6. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E A INTENSIFICAÇÃO DO CONSUMO

De fato, quando um modelo sistêmico se encontra projetado para tal ou qual situação, sempre se busca fazer as projeções em todos os sentidos, de seus reflexos.

Quando o CDC foi criado no início da década de 1990, tínhamos um cenário bem peculiar: a primeira eleição direta realizada pouco antes, um governo apostando na sistemática neoliberal como forma de resolução dos (graves) problemas sócio-econômicos que açoitavam o país, especialmente a população mais empobrecida.

Dentro do modelo de desenvolvimento adotado pelo governo da época, era nítida a abertura ao capital de forma ampla e irrestrita com amplo investimento na produção de bens de consumo duráveis, além da marcante e progressiva liberação da entrada de produtos importados.

Com isso, houve um claro e progressivo aquecimento na economia de mercado de bens de consumo que, aliada ao desenvolvimento e profissionalização dos meios de comunicação de mídias eletrônicas de massa e a consolidação da internet, acabaram por atingir um grau jamais visto em nosso país ou em toda a América Latina, colocando a todos na condição de consumidor de fato ou em potencial.

Sem levantar a questão relativa ao “consumo indiscriminado como fato gerador de violência”, muito bem abordada pelos Observatórios Sociais das Relações de Consumo, órgão atrelado aos PROCONs Estaduais e pelos doutos nas áreas mais correlatas como a Sociologia, é um fato que atualmente nenhuma pessoa pode se dizer livre dessas situações de incentivo indiscriminado e exagerado ao consumo. E isso independente da sua classe social.

Um adolescente de classe média, induzido pela sistêmica propaganda e seu próprio meio social a adquirir um determino tipo de calçado de uma “grife” cuja marca está incutida exaustivamente nos meios de comunicação, buscará tentar adquirir o produto com o sacrifício do seu ganho ou de seus parentes. Já um outro adolescente que se encontra em condição sócio-econômica bem inferior e que não tem meios para tanto, pode sentir a “pressão” para ter o mesmo produto e até partir

para o uso da violência como meio para conseguir a satisfação da sua "necessidade" de consumo.

Como dito, não se entra aqui no mérito da discussão, vez que há cada vez mais casos de adolescentes que teriam condições materiais seguras para seu desenvolvimento, partirem para a criminalidade tendo como ponto convergente o mesmo: a finalidade do ato que consiste, quase sempre, em adquirir bens de consumo de certos tipos e marcas, ditados por aquele mesmo sistema.

E o que se depreende dessas observações superficiais é que o acesso ao sistema judiciário fica cada vez mais intrincado, vez que tais situações entram como processos no mesmo sistema, inobstante tratarem-se de questões de cunho penal, pois a "máquina" judiciária é uma só.

Isso nos dá uma noção clara do quão imenso e complexo é o sistema consumerista em nosso país e o quanto isso influencia a busca pelo sistema judiciário gerada pela massiva e proposital intensificação do consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da ausência de investimento de divisas de forma mais efetiva pelos governos de maneira geral, para estruturar de forma bem adequada – material e formalmente - os órgãos que permitem a facilitação do acesso ao sistema judiciário e à resolução de conflitos de forma preventiva, criados de forma direta e indireta, temos um sistema funcional que permite à parte mais vulnerável da relação, qual seja o consumidor, expor seus problemas e ter seu eventual direito ressarcido, apesar de ainda do ideal.

De outro lado, por mais que ocorra investimento em estrutura e pessoal, a continuidade da banalização e massificação do consumo pelo consumo, sem qualquer despertar de conscientização populacional, jamais permitirá o *timing* adequado entre uma e outra situação.

Portanto, a necessidade de investimentos para facilitação do acesso ao Poder Judiciário em decorrência de relações de consumo, deve ser seguida de coragem política suficiente para enfrentar o problema da massificação, com a inclusão de outros - em igual o maior monta – destinados à propaganda governamental, estimulando e incutindo na população o consumo consciente, contando com "atores" coadjuvantes dessa disseminação *in loco*, quais sejam, as

Instituições de Ensino Superior, em razão da sua penetração em todas as camadas sociais e sua natural condição catalisadora através dos seus alunos.

Por óbvio que interesses contrariados se levantarão e tentarão de todas as formas combater tais políticas públicas. Mas, não nos olvidemos do que era a situação da propaganda tabagista há dez anos e o que restou dela hoje.

BIBLIOGRAFIA

MORAES, Silvana Campos. ***Juizado Especial Cível***. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1998.

PACETTA, Flávio Fernandes. ***Juizados Especiais Cíveis: origens e desenvolvimento das pequenas causas***. 1º edição. Ribeirão Preto: Editora Nacional de Direito, 2004.

TRINDADE, Edi Aparecido e MELLIM FILHO, Oscar (organizadores). ***Acesso à Justiça***. 1ª edição. Campinas: Editora Alínea, 2012.

TUCCI, Rogério Lauria. ***Manual do Juizado Especial de Pequenas Causas***. 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 1985.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Social representations about adolescents in conflict with the law

SORIANI, Alessangela Maria
Faculdade Jaguariúna

PAIVA, Aline Rafaela de Souza
Faculdade Jaguariúna

LAURINDO, Ariane de Cássia
Faculdade Jaguariúna

FABRI, Monalyze Jorge Fabri
Faculdade Jaguariúna

SOUZA, Luciana Gomes Almeida de
Faculdade Jaguariúna

Resumo: O número de casos de violências envolvendo adolescentes, como autores e vítimas do ato tem sido pauta em discussão na sociedade atual. O presente estudo visa identificar a percepção de escrivães e funcionários de delegacias acerca das representações sociais sobre os adolescentes em conflito com a lei e como esses dados podem interferir no atendimento e acolhimento das denúncias. A pesquisa fora aplicada em 2 delegacias de Defesa da Mulher e 1 Delegacia de Polícia de três munícipios do interior do estado de São Paulo. O instrumento de coleta de dados elaborado fora uma entrevista semiestruturada composta por questões sociodemográficas e sete questões abertas, referentes à temática pesquisada. Os resultados apontam para quatro principais fatores: a culpabilização da família, a culpabilização do próprio adolescente e a dificuldade do entender a adolescência como fase biopsicossocial, a sensação de impunidade experienciada pela sociedade brasileira atual e a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas voltadas à garantia de direitos dos adolescentes e de seus familiares. Conclui se que, as representações sociais sobre o adolescente, podem interferir na construção da relação entre profissional e adolescente no contexto infracional, o que demanda maior preparo dos profissionais para atender o adolescente e entender suas reais necessidades.

Palavras-chave: Representação Social; Adolescente; Ato Infracional.

Abstract: The number of cases of violence involving adolescents as perpetrators and victims of the act has been discussed in the present society. This study aims to identify the perception of scribes and employees of police stations about the social representations of adolescents in conflict with the law and how these data may interfere in attendance and reception of complaints. The research was applied in 2 Police Stations in Defense of Women and in 1 Police Station of three cities in the state of São Paulo. The instrument for data collection was a semi-structured interview composed of socio-demographic questions and seven open questions related to the topic researched. The results indicate four main factors: the fault in the

ISSN 1679-8902

family, the fault in the adolescents and the difficulty of understanding adolescence as biopsychosocial phase, the feeling of impunity experienced by current Brazilian society and the need for public policy development directed to ensuring the rights of adolescents and their family. The conclusion is that social representations of adolescent can interfere with the construction of the relationship between professional and adolescent in the infrational context which requires specific preparation of professionals to attend the adolescent and understand their real needs.

Key-Words: Social Representation; Adolescent; Infraction.

1. INTRODUÇÃO

Devido ao número de casos de violência envolvendo crianças e adolescentes, como autores e vítimas do ato, expostos a todo o momento pela mídia, vivenciamos atualmente o auge das discussões sobre a redução da maioridade penal no país.

No que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069, de 1990, temos que:

> *Art. 3° do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)*

Assim, quando mencionamos os adolescentes em conflito com a lei, nos referimos a adolescentes que possuem direitos, e que, independente do ato infracional cometido, estão sob a ótica da lei – ou seja, dependendo do ato infracional cometido e do número de reincidências, podem ser julgados e, se condenados, podem cumprir medida sócio educativa em regime de internação por até três anos (ESPÍNDULA, SANTOS, 2004).

O ECA considera criança, o indivíduo com até 12 anos de idade incompletos e define como adolescente, o indivíduo que tem entre 12 anos completos a 18 anos incompletos.

Sabe-se que, a infância é uma fase do desenvolvimento humano na qual o indivíduo apreende o mundo; e, para grandes autores, é um processo dinâmico, no

ISSN 1679-8902

qual a criança não é passiva, mera receptora de informação, mas sim, interage com o próprio corpo, com o ambiente e com outros indivíduos, desenvolvendo assim, a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre esses diferentes níveis de desenvolvimento: motor, afetivo e cognitivo, se dá de forma integrada – ou seja, através do que é apreendido do mundo, a educação que recebe, o ambiente em que vive (JANE, 2001).

A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, entre dependência infantil e a autonomia; caracterizada por mudanças corporais, consolidando o crescimento e a personalidade do adolescente. Nesse período o adolescente vivencia angústias, conflitos, prazeres, podendo assim considerar além de uma transformação biológica, uma transformação social (EISENSTIN, 2005).

O indivíduo, contudo, vivencia este período de transição, a partir de como a sociedade caracteriza e representa a adolescência (BOCK, 2007, p.64). Ou ainda, a construção da identidade adolescente, se dá, através de suas vivências e experiências familiares, culturais e sociais.

A forma de vivenciar a adolescência e a representação social do "tornar-se adolescente" tem relação direta com o contexto em que esses jovens estão inseridos; ainda que a adolescência tenha um significado social comum, a maneira de vivenciar esta fase do desenvolvimento humano apresenta discrepâncias significativas, se levarmos em conta sua origem, gênero e principalmente sua classe social (OZELLA e AGUIAR, 2008, p.108-9).

Neste sentido, a questão dos adolescentes que cometem ato infracional é extremamente complexa, pois, perpassa diversas problemáticas do segmento social, faixas etárias e grupos comunitários, que revelam antes mesmo do próprio ato infracional uma condição de degradação e de sobrevivência que denunciam circunstâncias de intensa carência afetiva, educacional, material e social (ESTEVAM 2005 e VOLPI 1997, 2001 apud ESTEVAM, COUTINHO e ARAUJO 2009).

A fim de explicitar de maneira mais detalhada as contingências e o contexto social que acomete este adolescente em conflito com a lei, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou uma pesquisa escrita por Silva e Gueresi (2003), aonde organizou os dados coletados no chamado Mapeamento da Situação das Unidades de Execução de Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei, juntamente com o Departamento da Criança e

ISSN 1679-8902

do Adolescente (DAC):

> Os adolescentes de 12 a 18 anos são cerca de 23,3 milhões o que corresponde a, aproximadamente, 15% dos habitantes do Brasil (p.11). (...) cabe chamar a atenção para proporção de jovens de 12 a 18 anos que não trabalham e não estudam. Trata-se de um significativo contingente de mais de 2 milhões de adolescentes que se encontram fora da escola e do mercado de trabalho e vivenciam, provavelmente a cobrança perversa de uma sociedade em que a inclusão social do indivíduo passa pelo trabalho e/ou pela frequência a escola. (...) Perto de 70% do contingente de 2 milhões de adolescentes que nem estudam e nem trabalham têm entre 16, 17 e 18 anos de idade, e mais de 60% são meninas (p.14).
> (...) Desses dados, apreende-se que a faixa de rendimento mensal da família em que vive o adolescente mantém relação estreita com sua cor de pele, isto é, o fato de ser da raça negra significa maior probabilidade de ser pobre (p.15).

Neste sentido pode-se constatar que o problema não se relaciona somente com o ato infracional, ou seja, o adolescente em conflito com a lei é alvo de diversos tipos de preconceitos, estereótipos e estigmas que advém de uma junção de problemáticas ligadas a sua condição de sobrevivência na sociedade e não somente do adolescente e a prática do ato infracional em si.

É importante ressaltar, que a idade em que um adolescente responde a um ato infracional, tem relação direta não somente com sua fase de desenvolvimento atual, mas, também com sua fase de desenvolvimento anterior e com o experienciar desta transição, entre infância e adolescência. Bretas et al (2008, p. 410) em sua pesquisa aborda aspectos importantes ligados à transição comumente a adolescência; dentre eles está o “luto pela infância perdida” que se caracteriza pela constatação de mudança de interesses; o luto pela perda de identidade e o papel infantil caracterizado pela dificuldade de definir-se como criança ou como adulto e, principalmente a busca pelo apoio do grupo a fim de construir novas identificações (ABERASTURY e KNOBEL, 1989).

Por conseguinte, torna-se imprescindível analisar o contexto social em que estão inseridos estes jovens; identificado como um contexto social de pobreza, que representa uma situação de vulnerabilidade que potencializa e expõe os adolescentes a diversos riscos como abuso e exploração, tornando-os mais suscetíveis a dificuldades e a um nível insatisfatório de confiança em si; favorecendo para que não acreditem em um futuro e, consequentemente no futuro de sua

ISSN 1679-8902

comunidade e de seu país, propiciando a criação de círculos intergeracionais de exclusão, como descreve pesquisa do (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, 2011, p. 29).

Contudo, estas ainda não são constatações admitidas socialmente, não são dados que explicitam para a sociedade o comportamento deste adolescente infrator, pois, ainda é comum no discurso da mídia, jornalistas, especialistas e da própria população (principalmente vítimas de violência recente), responsabilizar e ou culpabilizar a falta de controle das famílias desses jovens e de outras instituições que são responsáveis por sua socialização (ESPÍNDULA et.al. 2006, p.17).

Uma vez que a sociedade responsabiliza diretamente essas famílias pelos atos infracionais cometidos por seus filhos, faz-se necessário refletir acerca da representação familiar construída pela mesma. Como sugere Gomes e Pereira (2005, p. 358):

> Cada pessoa tem sua própria representação de família – da família real e da família sonhada, da sua família e da do outro –, representação esta ligada a concepções e opiniões, sentimentos e emoções, expectativas correspondidas ou não correspondidas. A família não é algo concreto, mas algo que se constrói a partir de elementos da realidade.

Infere-se que há um ideal, quando citamos a família, que está diretamente ligado às ações, comportamentos e expectativas que foram herdadas a partir da participação em um núcleo familiar específico. Com base nessas informações, o sujeito vai se constituindo enquanto identidade e, sobretudo, como ser e realidade social, que possui maneiras singulares de experienciar sua vida que está diretamente ligada à forma de vivenciar sua realidade palpável.

Consequentemente é imprescindível citar o papel da mídia e, sobretudo, da imprensa no que concerne à formação da opinião pública sobre o tema. Njaine e Minayo (2002, p. 287), ao estudarem o discurso da imprensa sobre a rebelião de jovens infratores, ressalta que os diversos meios de comunicação provocam mudanças significativas no papel de instituições e no campo das relações familiares, bem como na reelaboração entre tempo e espaço. O que significa dizer que a imprensa não é somente mero veículo de comunicação que exprime função informativa:

> *No caso da imprensa, há duas tendências mais evidentes em relação à infração juvenil, tal como tratada pelo ECA. Uma*

ISSN 1679-8902

> *afirma a incapacidade do Estatuto para resolver o problema da criminalidade. A segunda busca ressaltar a complexa realidade da infância e da juventude brasileiras, sobretudo os problemas dos segmentos empobrecidos e miseráveis. A primeira tem muito mais força e apelo (NJAINE e MINAYO, 2002, p. 288).*

As matérias que focam erroneamente na incapacidade do ECA enquanto Estatuto que prevê a efetivação de uma lei, contribuem, influenciam e ou podem reforçar a sensação de impunidade da população - relacionados aos atos infracionais cometidos, por conseguinte desejo de punição severa advinda da falsa crença de que o Estatuto por si só não pode sanar o problema.

A inimputabilidade deste adolescente, prevê que este tenha seus atos julgados perante as leis previstas no ECA, isto é, que seja reconhecido como sujeito em desenvolvimento e que ainda não atingiu maturação biopsicossocial suficiente que o leve a ser julgado pelo cometimento de um crime e sim de um ato infracional (BANDEIRA, 2006, p. 29). Todavia, não ser julgado como uma pessoa adulta faz com que muitos cidadãos pensem que este adolescente não esteja sendo punido.

Entretanto, o adolescente autor de infração está sujeito à aplicação de medidas sócio educativas, que podem ser desde uma advertência ou até mesmo internação, a depender da análise do ato infracional cometido e das condições do adolescente para sua efetivação (COSTA e ASSIS, 2006, p. 76).

As medidas Socioeducativas foram instituídas pelo ECA no ano de 1990 com a função de proporcionar aos adolescentes atividades que tragam a reflexão acerca da vida, auxiliando no desenvolvimento da autonomia (CREPOP, 2012).

O ECA prevê seis tipos de medidas Socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e regime de internação.

Segundo o ECA a internação é uma medida utilizada somente quando o ato infracional cometido se caracteriza por séria ameaça ou violência à pessoa, por delitos graves ou pelo descumprimento de medidas anteriores. As medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) são chamadas de medidas de meio aberto. Uma ação importante desse programa é a garantia ao adolescente ao convívio familiar e comunitário auxiliando no fortalecimento desses vínculos, integrando ações em áreas de educação, saúde e lazer.

ISSN 1679-8902

A Liberdade Assistida é constituída pelo acompanhamento do adolescente em sua vida social. É realizado um trabalho a fim de garantir aspectos como frequência escolar, inserção no mercado de trabalho (proporcionando possibilidades de participação em cursos profissionalizantes), reestabelecimento ou criação de vínculos familiares, lazer e inserção a comunidade. A Prestação de Serviço a Comunidade tem a finalidade de proporcionar ao adolescente o conhecimento sobre as possibilidades educacionais oferecidas por um ambiente de trabalhoproporcionando espaços para a criação, elaboração e o aprendizado. Com isso é importante que o ambiente seja acolhedor contendo um espaço onde o adolescente possa explorar as atividades oferecidas e aprender o valor educativo da medida (CREPOP, 2012).

O cumprimento da medida sócio educativa não está atrelado à vontade de participação do adolescente; é imposto a ele que cumpra essa medida através de determinação judicial. Essa obrigatoriedade de cumprimento deverá assegurar o caráter socioeducativo, oferecendo espaços onde o adolescente possa vivenciar novas experiências (CREPOP, 2012).

A atuação do psicólogo se torna imprescindível em equipe multidisciplinar, constituindo um espaço socioeducativo, um ambiente livre de humilhação e punição. Além de trabalhar com a equipe, o psicólogo atua diretamente com o adolescente no campo das palavras, o convoca a problematizar as implicações frente à lei. Durante os encontros o psicólogo poderá planejar possíveis ações de atendimento ao adolescente, visando contribuir para a trajetória e os percalços do mesmo com a justiça (CREPOP, 2012).

Por conseguinte, visto a explanação acima, pode-se entender que a questão dos adolescentes em conflito com a lei é reduzida e resumida a culpabilização do indivíduo. Compreende-se de modo geral que este deve ser capaz de proporcionar por si só um ambiente que o estimule a buscar alternativas que, na grande maioria das vezes, nem ele mesmo vivenciou em sua construção e constituição enquanto sujeito, cidadão, família ou comunidade.

Com este trabalho, objetiva-se avaliar a percepção que os escrivães e funcionários das delegacias possuem acerca do adolescente que pratica atos infracionais; identificar quão influenciável é a representação social sobre este adolescente que está diretamente envolvido com esses profissionais que são,

ISSN 1679-8902

fundamentalmente responsáveis, por fazer o primeiro contato entre o adolescente e a justiça, iniciando os procedimentos de investigação que serão posteriormente enviados às Varas da Infância e Juventude dos Tribunais de Justiça para julgamento.

2. METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa de campo exploratória realizada em 3 cidades do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente, 91 mil habitantes, 70 mil habitantes e 42 mil habitantes, sendo, respectivamente, 2 Delegacias de Defesa da Mulher e 1 Delegacia de Polícia.

Na presente pesquisa buscou-se conhecer as representações sociais sobre os adolescentes na visão dos funcionários destas instituições que trabalham para a execução da lei, mais especificamente delegacias. A amostra de sujeitos foi composta a partir dos funcionários que se voluntariaram a participar do estudo. Os discursos foram coletados após a autorização da pesquisa pela instituição de ensino, sendo o projeto inscrito em Comitê de Ética e Plataforma Brasil sob o número CAAE: 31875214.4.0000.5409 tendo obtido aprovação em 03/06/2014, através do parecer no. 737.332. O fornecimento de esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos, métodos e possíveis consequências do estudo, e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido resguardaram o sigilo e a privacidade de informações dos participantes. A pesquisa não apresentou riscos e o benefício foi o acesso à reflexão sobre a temática do trabalho, possibilitada pela entrevista.

O instrumento de coleta de dados, construído pelas pesquisadoras a partir de materiais consultados e pré reflexivo, compõe de uma entrevista semiestruturada, conforme Anexo A. A primeira parte da entrevista aborda questões sociodemográficas dos pesquisados como gênero, idade, escolaridade e tempo de trabalho. A segunda parte da entrevista semiestruturada, composta por sete questões abertas, abordam dados estatísticos e a percepção dos funcionários pesquisados em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

Para a aplicação da pesquisa, foi realizado o contato com os responsáveis da delegacia para agendar uma data. Na data agendada, as pesquisadoras

ISSN 1679-8902

explicaram os objetivos e procedimentos do estudo para os funcionários da delegacia. Após o consentimento dos funcionários de participação na pesquisa, foi entregue o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o sigilo das informações e a identificação dos participantes do estudo. As pesquisas foram entregues aos funcionários e agendado uma data para que as pesquisadoras retirassem as pesquisas respondidas, pois os funcionários alegaram não ter tempo disponível para realizar as entrevistas devido às interrupções que ocorrem no atendimento, optando por entregar as pesquisas posteriormente, já respondidas. Após as entrevistas, os dados foram analisados qualitativamente e os resultados transcritos neste estudo.

A análise qualitativa se respaldou na teoria das representações sociais. A representação social, segundo Lane (2001), é compreendida como uma rede de relações que o indivíduo estabelece a partir de sua situação social, significados e situações que lhe interessam para a sobrevivência. Para Moscovici (1981) as representações sociais são o conjunto de proposições e explicações originado na comunicação cotidiana, através do senso comum.

Já Jodelet (1989) nos diz que as representações sociais são uma forma de conhecimento, elaborado e compartilhado pela sociedade, e possui um objetivo prático e colabora para a construção de uma realidade comum ao conjunto social, advindo da falta de informação e a incerteza da ciência, circulando através da linguagem, da comunicação.

Franco (2004) analisa que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que se expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos nas diversidades práticas sociais, as representações sociais sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais.

As Representações sociais permitem que os indivíduos transformem uma realidade estranha, desconhecida em uma realidade familiar, além disso, permite a comunicação entre os indivíduos, guiam uma ação social e servem para justificar as decisões, posições e condutas adotadas diante de um evento. Jodelet (1989) relata que a Representação Social preenche algumas funções de manutenção da identidade social e de equilíbrio sociocognitivo, além de apresentar funções

ISSN 1679-8902

seletivas, justificadora e antecipatória.

A função seletiva traduz-se na seleção dos conteúdos que são centrais para o encontro entre grupos e indivíduos, já a função justificadora serve para justificar o tipo de relação que será desenvolvida. Enfim, a função antecipatória: serve para descrever e prescrever o tipo de relação ou comportamento que será desenvolvido. A origem das representações sociais pode ser formada a partir de dois processos sociocognitivos: objetivação e ancoragem.

> *"A objetivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam." (FRANCO, 2004)*

Ou seja, a objetivação é a transformação de uma ideia em uma imagem, é o processo que se transforma o abstrato em concreto.

A ancoragem, segundo Franco (2004), é um processo de integração cognitiva do objeto para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo. A ancoragem contribui com o desenvolvimento da consciência, é um processo de assimilação do novo ao já existente.

Sendo as representações sociais um sistema de interpretação que rege as relações e orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais, iremos analisar qual a realidade vista pelos profissionais entrevistados em relação ao adolescente em conflito com a lei, quais conhecimentos são produções coletivas e quais são produções individuais, as opiniões e imagens apresentadas pelo grupo e o poder mobilizado pelas representações sociais.

3. **RESULTADOS**

Colaboraram com este estudo 4 funcionários da Delegacia de Polícia, 6 funcionários das Delegacias de Policia de Defesa da Mulher. Dos entrevistados 50% correspondem ao sexo masculino e 50% do sexo feminino. Com relação à faixa etária, 40% dos funcionários entrevistados possuem de 18 a 28 anos, 20% de 29 a 39 anos, 20% de 40 a 50 anos e 20% possuem mais de 51 anos. Referente à

ISSN 1679-8902

escolaridade dos entrevistados 90% cursaram ensino superior e 10% o ensino médio. No que concerne ao tempo de trabalho destes funcionários, 40% declarou trabalhar na instituição há menos de 2 anos, 20% de 3 a 5 anos, 10% de 11 a 15 anos e 30% declarou atuar nas delegacias há mais de 16 anos.

Verificou-se que as principais denúncias, diretamente ligadas ao adolescente, devem-se respectivamente a conflitos escolares, dirigir sem habilitação, porte e tráfico de entorpecentes, roubo e violência doméstica. Como em uma das Delegacias de Defesa da Mulher se registra apenas as denúncias envolvendo conflitos em âmbito escolar, as respostas da primeira questão podem divergir em relação às pesquisas em delegacias que receberam demais denúncias caracterizadas como ato infracional.

As maiores dificuldades encontradas pelos profissionais no trabalho com os adolescentes em conflito com a lei se relaciona, à dificuldade em lidar com este período de desenvolvimento denominado adolescência, bem como a certeza dos mesmos de impunidade após o ato infracional. O que foi relatado nas entrevistas com as expressões: “adolescentes rebeldes”, “adolescentes que não aceitam conselhos e ajuda”, “adolescentes que sabem somente seus direitos e não deveres” e “adolescentes que sabem que não vai acontecer nada com eles”.

Os entrevistados apontaram como principais motivos que levam um adolescente a cometer um ato infracional à disfunção familiar, a percepção de impunidade, a dualidade entre direitos e deveres, a influência de terceiros, a facilidade de conquistas materiais e a formação educacional. Além disso, todos os entrevistados confirmaram a reincidência dos atos infracionais cometidos pelos jovens. Com isto, muitos dos entrevistados discordam das medidas socioeducativas, considerando-as ineficazes.

Os entrevistados apresentaram como propostas para a ressocialização e redução da participação dos jovens em atos infracionais investimento e reformulação das políticas públicas, a reformulação do sistema judiciário, implantação de leis rigorosas, oportunidades de emprego para os adolescentes, cobrança no cumprimento das regras, valorização dos programas sociais, realização de trabalhos com as famílias dos adolescentes, maior punição para os aliciadores destes adolescentes, o desejo do adolescente em mudar a sua situação, o trabalho psicológico, a mudança do meio de convívio, a eliminação do estigma de

ISSN 1679-8902

impunidade, o apoio da sociedade e o investimento em educação.

4. DISCUSSÃO

4.1 A representação social do adolescente

A palavra adolescência vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), o que remete a condição ou processo de crescimento, o ímpeto de crescer; e deriva de *adolescer*, origem da palavra adoecer. Essa dupla origem etimológica nos possibilita a reflexão acerca dessa fase biopsicossocial: aptidão para crescer (no sentido físico e psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional e com as transformações biológicas que ocorrem nesse período) (OUTEIRAL, 2008, p.4).

Os adolescentes, em uníssono, passam por toda essa gama de sentimentos e sensações que envolvem o "ser adolescente" e sua constituição como indivíduo; para Leon Grimberg *apud* Outeiral, 2008, p.70; a identidade é resultante da integração de três aspectos:

> *1. O vínculo de integração espacial que se relaciona com o esquema corporal e que faz se sentir único. 2. O vínculo de integração temporal está relacionado à integração das experiências passadas com as vivências do presente e com a capacidade de imaginar-se no futuro, com um "sentimento de mesmidade". 3. O vínculo de sociabilização com os pais e com figuras significativas para o indivíduo.*

Na pesquisa realizada, fora ressaltado, em inúmeras falas, o aspecto "rebelde" do adolescente, que não aceita "conselhos" para a melhoria de seu comportamento e que age conhecendo seus direitos, mas não os seus deveres. O estudo de Salles, em 1995, aponta que a representação social do adolescente pontua a sua autoafirmação comportamental (fazer o que tem vontade) e a adolescência como uma fase de menores responsabilidades.

Segundo esse mesmo estudo, apontam ainda, como características marcantes do adolescente, "não terem nada na cabeça", "não se importarem com o futuro", "estarem perdidos", devido a não preocupação com os estudos e a necessidade de "curtirem a vida", isentos de qualquer responsabilidade no que se relaciona a sua vida e a sociedade. A representação social dos adolescentes, porém, comporta elementos contraditórios; visto que, apesar das falas expostas acima, ressaltam que muitos adolescentes buscam "ser alguém no futuro", buscam professores para pedir orientações vocacionais, concluindo: o adolescente quer

ISSN 1679-8902

"viver a vida, o agora" (SALLES,1995).

Esse pensamento, refletido na sociedade, desprepara os profissionais para receberem e atenderem o adolescente no contexto infracional, pois já se tem uma ideia preconcebida, socialmente interiorizada de que o adolescente não tem responsabilidade e não assume a consequência de seus atos – não aceita conselhos, não aceita a possibilidade de mudança e do pensar em seu futuro. Com isso, os adolescentes passam a não ser ouvidos em suas reais necessidades e na garantia de seus direitos.

4.2 A Família

A composição de família no imaginário social é a de um grupo de pessoas ligadas pelos laços de sangue. Contudo, família também é composta por indivíduos que possuem uma ligação de afeto, residem no mesmo espaço e se relacionam cotidianamente. Esse núcleo familiar pode ser fonte de afeto e de conflito e está em constante transformação. A família é responsável por propiciar os aportes afetivos e materiais fundamentais no desenvolvimento de seus integrantes. É também em seu interior, que se constroem as marcas entre gerações e, são observados valores culturais (GOMES, PEREIRA, 2005).

Desta forma, analisando os conteúdos das entrevistas, fica evidente que a sociedade reconhece este papel social da família, como sendo o primeiro núcleo organizador da identidade e formador da personalidade de um indivíduo. Ou ainda, constata-se, que há um consenso entre os entrevistados, de que a "desestrutura familiar" é o principal aspecto na determinação do comportamento infrator do adolescente.

Por conseguinte, infere-se, que a família representa em nossa sociedade um alicerce decisivo na educação das pessoas, e, sobretudo na interiorização de valores, princípios e na conduta moral de um indivíduo; Principalmente, quando estes ainda não chegaram à maioridade legalmente e socialmente reconhecida.

Sendo assim, como afirma Dias, Arpini e Simon (2011), é de responsabilidade da família, propiciar recursos para o crescimento emocional de um indivíduo. Quando esse papel não é cumprido, a criança poderá apresentar comportamento antissocial, entre outros, que possivelmente se estenderão até a adolescência.

ISSN 1679-8902

Este fato, entretanto, não pode ser visto como causa determinante, pois, como afirma Gomes e Pereira (2005), o Brasil tem se mostrado incapaz de garantir o crescimento econômico do país e solucionar questões sociais. O que sugere uma extensa gama de problemas advindos desta incapacidade, tais como: a má distribuição de renda do país, desigualdades sociais, perpetuação da vulnerabilidade social e, acesso a educação e à garantia de direitos básicos como um todo.

4.3 Sensação de Impunidade

Nos resultados constatou-se, que os entrevistados trouxeram a percepção de impunidade como um aspecto presente propositalmente nas ações do adolescente infrator. Confirmando inclusive, que esta percepção também é responsável pela incidência e reincidência dos atos infracionais, o que caracteriza a sensação de impunidade sentida pelos profissionais e sociedade.

Neste sentido Espíndula (et. al. 2006), em estudo jornalístico sobre a representação social dos adolescentes em conflito com a lei, reconhece que este discurso é recorrente, e aponta inclusive, para o fato de que as explicações mais empregadas por especialistas e jornalistas, por exemplo, é a de que a mudança desta situação ocorreria a partir de um maior controle exercido pela família e por instituições responsáveis por esses adolescentes. Concomitantemente a esses dados, Tejadas (2005, p. 18) disserta a respeito da reincidência, elucidando-nos de que esta passa a ser um rótulo que estabelece papéis e estigmas ao adolescente, taxando-o de inadaptado, perigoso, perverso e hediondo, o que gera expectativas no público que consome o sistema penal, atuando posteriormente como uma influência que virá a potencializar comportamentos futuros.

A culpabilização do adolescente e da família, por parte dos profissionais entrevistados, revela uma sensação, que é também compartilhada pela própria sociedade, esta advém das impossibilidades, falta de treinamento, aperfeiçoamento e conhecimento acerca das questões que perpassam a realidade do adolescente e a contextualização psicológica, social e política atreladas ao ato infracional.

4.4 Políticas Públicas

Segundo Sposito (2008, p. 59) o termo políticas públicas “compreende a dimensão ético-política dos fins da ação e deve-se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do

ISSN 1679-8902

Estado com a sociedade". Para Foucault (2004) a construção de políticas públicas se dá através de um processo de conflitos e disputa de interesses e recursos disponíveis na sociedade. Ou ainda, o objetivo das políticas públicas é compreender e buscar solucionar problemas enfrentados por uma população específica, cabendo ao setor público elaborar, planejar e executar tais políticas (FREITAS E RAMIRES, 2010).

Através dos dados obtidos, identificou-se como possíveis soluções referentes à redução da participação dos adolescentes em ato infracional, a reformulação do sistema judiciário, bem como propostas de programas educacionais e sociais.

Entre 1999 e 2002 houve, no Brasil, o aumento significativo das políticas públicas referentes aos direitos dos adolescentes. Contudo, ainda trata-se de projetos isolados que não direcionam para a consolidação de políticas e formas democráticas de gestão (SPOSITO, 2008). Brito (2005) mostra, que as políticas públicas direcionadas aos adolescentes ganham espaço público à medida que surgem projetos e programas que buscam enfrentar dois grandes problemas: a violência e o desemprego.

Sposito (2009) relata que a ações socioeducativas voltadas para os jovens, sobretudo aquelas destinadas aos de baixa renda, oferecem poucas condições de transição para o mundo. Por este motivo, além de direito, as políticas públicas também são necessárias para a mudança da realidade dos adolescentes, em contexto infracional, corroborando para o trabalho dos profissionais que com estes atuam.

5. **CONCLUSÃO**

A partir do trabalho apresentado, conclui-se que as representações sociais acerca do adolescente em conflito com a lei na sociedade brasileira, podem interferir na maneira com que os profissionais atendem e recebem os adolescentes no âmbito infracional e nas denúncias apresentadas. Muitas falas registradas nas entrevistas aplicadas denotam a ideia pré-concebida de que o adolescente não demonstra "se importar" com a situação em que se encontra, não se atentando a "conselhos" de outrem; dados que tem ligação direta com a ideia de adolescência proferida pela sociedade, na qual o adolescente é rebelde, não tem consciência de seus atos, não

ISSN 1679-8902

pensa em seu futuro. Identifica-se a dificuldade da sociedade em entender a adolescência como uma fase biopsicossocial, caracterizada por profundas mudanças físicas e emocionais e pelos conflitos internos que reverberam em seus sentimentos e ações. Esquecem-se, porém, da importância de saber como abordar o adolescente e da forma com que os julgamentos e pré-conceitos interiorizados, podem influenciar na relação que se estabelece no ambiente externo.

Esta construção de adolescente "rebelde", e, sobretudo, o envolvido com atos infracionais "o que não se importa", contribui para diversas impossibilidades e limitações expressas pelos próprios profissionais e que não necessariamente esta concatenada exclusivamente, à ações governamentais. Ademais, observou-se que há um consenso entre os entrevistados quando estes expressam um conhecimento à respeito do contexto social crítico e instável em que este adolescente esta inserido. Apesar disso, percebe-se ainda, que este avanço ocorre a passos lentos já que esta problemática é reconhecida pelos profissionais, mas, não validada por eles.

Busca-se a partir deste estudo, propiciar e corroborar para uma reflexão crítica associada à temática, afim de que seja possível contribuir para ações que visem novas estratégias e atitudes de enfrentamento direcionadas principalmente, aos profissionais que atuam neste contexto.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal:** um enfoque psicanalítico. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BANDEIRA, M. **Atos infracionais e medidas socioeducativas:** uma leitura dogmática, crítica e constitucional. Ilhéus – Bahia: UESC, 2006. Disponível em: <http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais/atos-infracionais-medidas-socioeducativas.pdf>. Acesso em: 21 maio 2014.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional,** Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76. jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 16 mai. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BRETAS, J. R. S.; et al. Os rituais de passagem segundo adolescentes. **Acta**

Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 3, n. 21, p. 404-11. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/04.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014

BRITO, A. J. R. Consórcio Social da Juventude de São Paulo: tecendo considerações sobre as escolhas e as perspectivas de inserção no mundo do trabalho das juventudes. **Imaginário,** São Paulo, v. 11, n. 11, p. 161-187, dez. 2005.

COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia & Sociedade,** Porto Alegre**,** v. 18, n. 3, p. 74-81, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a11v18n3.pdf>. Acesso em: 21 maio 2014.

CREPOP- Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referencias técnicas para atuação de Psicólogas (o) em Programas de Medidas Socioeducativas em meio aberto**. Brasília, DF, 2012.

DIAS, A. C. G.; ARPINI, D. M.; SIMON, B. R. Um olhar sobre a família de jovens que cumprem medidas socioeducativas. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v 23, n. 3, p. 526-535, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? pid=S0102-71822011000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 out. 2014.

EISENSTIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, jun. 2005. Disponível em: <http://adolescenciaesaude.com/imagebank/PDF/v2n2a02.pdf? aid2=167&nome_en=v2n2a02.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

ESPÍNDULA, D. H. P.; SANTOS, M. F. S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 9, n. 3, p. 357–367, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a03.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

ESPÍNDULA, D. H. P.; et al. "Perigoso e violento": representações sociais de adolescentes em conflito com a lei em material jornalístico. **PSIC.** Vitória, v. *7*, n. 2, p. 11-20. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n2/v7n2a03.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

ESTEVAM, I. D.; COUTINHO, M. P. L.; ARAÚJO, L. F. Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: ressocialização ou exclusão social? **Psico**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 64-72. jan./mar. 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186. jan./abr. 2004.

FREITAS, O. A.; RAMIRES, J. C. L. Jovens infratores e políticas públicas: reflexões acerca do Centro Socioeducativo de Uberlândia. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia,** Uberlândia, v. 2, n. 5, p. 2-20, nov. 2010.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência e Saúde Coletiva.** Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2>. Acesso em: 30 out. de 2014.

JANE, F. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionalista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. M., KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 3, p. 27-38.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Ed.) **As Representações sociais**. Tradução por Tarso Bonilha Mazzotti. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

LANE, S. T. M. **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: J.P. Forgas (Org.). **Social cognition.** Perspectives on everyday understanding. New York: Academic Press, 1981. p. 181-209.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. **Ciência e Saúde Coletiva,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 285-297, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/csc/v7n2/10248.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: estudos revisados sobre a adolescência. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção da adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125. jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

SALLES, L. M. F. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94 p. 25-33. ago. 1995. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/418.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

SILVA, E. R. A.; GUERESI, S. **Adolescentes em conflito com a lei:** situação do atendimento institucional no Brasil. Brasília, DF: IPEA, 2003. 111 p. (Texto para discussão, n. 979.) Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0979.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SPOSITO, M. P. Trajetórias na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. In: PAPA, F. de C.; FREITAS, M. V. (Org.) **Políticas públicas:** juventude em pauta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.57-75.

SPOSITO, M. P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TEJADAS, S.S. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. 2005. 316 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

UNICEF. **O direito de ser adolescente**: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. [Situação da Adolescência Brasileira 2011]. Brasília:DF, UNICEF, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2014.

Sobre as autoras

Alessangela Maria Soriani
Graduanda em Psicologia – Faculdade Jaguariúna
Colaboradora do Projeto MASSUr – Mobilidade e Acessibilidade Sustentáveis em Saúde Urbana – Faculdade Jaguariúna
E-mail: alessangelasoriani@hotmail.com

Ariane de Cássia Laurindo
Graduanda em Psicologia – Faculdade Jaguariúna
E-mail: ariane.lauri@hotmail.com

Aline Rafaela de Souza Paiva
Graduanda em Psicologia – Faculdade Jaguariúna
E-mail: alinnerafaela@yahoo.com.br

Monalyze Jorge Ferré Fabri
Graduanda em Psicologia – Faculdade Jaguariúna
E-mail: monalyze_19@hotmail.com

Luciana Gomes Almeida De Souza
Psicóloga - CRP 06/62707
Mestre em Saúde Pública e Especialista em Educação Especial
Psicóloga da Secretaria de Saúde da Prefeitura de Mogi Mirim
Docente da Faculdade de Jaguariúna
Docente da Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro
E-mail: lugasouza@yahoo.com.br

ANEXO A

Modelo de Entrevista utilizado na pesquisa

CARACTERIZAÇÃO DE AMOSTRA:

Gênero: ( ) feminino ( ) masculino

Idade: ( ) 18 a 28 anos ( ) 29 a 39 anos ( ) 40 a 50 anos ( ) 51 a 61 anos

Escolaridade: ( ) Ensino fundamental ( ) Ensino médio ( ) Ensino Superior

Tempo de trabalho: ( ) 1 dia a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos
( ) 11 a 15 anos ( ) Acima de 16 anos

1 - Quais as principais denúncias recebidas, nas quais os envolvidos são adolescentes?

2 - Qual a maior dificuldade que um profissional encontra ao trabalhar com um adolescente em conflito com a lei?

3 - Em sua opinião quais são os principais motivos que levam um adolescente a cometer um ato infracional?

4 - Você conhece as medidas sócio educativas que são destinadas aos adolescentes em conflito com a lei? Caso conheça você concorda? Justifique sua resposta.

5 - Na unidade em que você trabalha, você nota uma reincidência dos adolescentes no ato infracional cometido?

6 - Na sua opinião, o que é feito (ou o que pode ser feito) para que o adolescente em conflito com a lei seja reinserido na sociedade?

7 - Em sua opinião quais mudanças precisam ser realizadas para a redução da participação de adolescentes em atos infracionais?