

REVISTA ELETRÔNICA

SABERES MÚLTIPLOS

ISSN 2359-6074 • VOLUME 16 • AGOSTO 2023; 9 (16)



UNIG
UNIVERSIDADE IGUAÇU

CORPO EDITORIAL

Editor Chefe

Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl (UNIG)

Supervisão Editorial

Edith Maria Marques Magalhães (UNIG/UFRJ)
Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl (UNIG)

Conselho Editorial Científico

Adalgisa Mafra Moreno (UNIG)	Lindinei Rocha Silva (IFRJ)
Alexander Eduardo Cayturo Villegas (UNIG)	Marcos Paulo Mendes de Araújo (FUCAI / SEMED – AM)
Aline Mota de Barroa Marcellini (UCB)	Márcia Lisboa (UERJ)
Ana Valéria de Figueiredo da Costa (UERJ/UNESA-RJ)	Maria Aparecida Campos Mamede Neves (PUC-RJ)
Anabelle Loivos Considera (UFRJ)	Maria Celeste Reis Fernandes (UNIVALE/UFMG)
André Costa Ferreira (UNIG)	Maria Cristina Cardoso Ribas (UERJ)
André Luiz Ferreira de Oliveira (IFRN)	Mayra Lima Vieira (UNIABEU)
André Nemi Conforte (UERJ)	Mônica Pinheiro Fernandes (UFRRJ)
Andrea Bittencourt de Santana Teixeira (UNIG)	Paulo César Silva de Oliveira (UERJ)
Anderson Borba Rodrigues (UNIG/FABA)	Paulo Henrique Moura (UNIG)
Antonio Luís dos Santos Lima (UNISUAM)	Paulo Roberto Blanco Moreira Norberg (FAMESC)
Antônio Neres Norberg (UNIABEU/ FAMESC/FTESM)	Ramon Missias-Moreira (UNIVASF)
Arthur Vianna Ferreira (UERJ)	Rebeca Carocha Seixas (IFRN)
Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNESA/SEMED-NI)	Sérgio Vale da Paixão (IFPR)
César Bernardo Ferreira (SEDUC)	Simony Ricci Coelho (UNIG)
Cristina Novikoff (CEP/FDC)	Shirley de Souza Gomes Carreira (UERJ)
Danúbia de Sá Caputo (UERJ/FABA)	Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa (UNESA-RJ)
Denise Abigail Brito Freitas Rocha (UEB/FMN)	Valéria Leite de Aquino (UERJ)
Denilson Costa Soares (UNIG)	
Elaine Cristina de Souza Lima (UCB)	
Fabiana de Sousa Pugliese (UNIG)	
Fabiano Sanches Guerra (UNIABEU/ EsSEx)	
Fabio Barbosa Batista (UNIG)	
Helenice Gonçalves Maia (UNESA)	
Ilda Maria Baldanza Duarte (UNIG)	
José Luiz Gatto Pereira (UNIG)	
Leandro Jorge Duclos Costa (UEG/UNESA-GO)	
Leonardo Andrade Guimarães (UNIG)	
Leonor Maria de Lima Torres (UM / IE – Portugal)	

SUMÁRIO

TEMAS INTEGRADORES: INSTRUMENTOS PARA HUMANIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EAD NA BAIXADA FLUMINENSE **03**

Marcos Cruz de Azevedo, Raphael Pacheco da Rocha, Ricardo Marciano dos Santos, Sidnei Castilhos dos Santos, Lidiane Zambrotti Pralon.

O REINGRESSO DE MULHERES NO ENSINO BÁSICO, NA MODALIDADE EJA **16**

Paulo Rogério Silva de Paiva Junior, Fabiana Lopes Brumano, Mayra Lima Vieira.

(DES)PROTEÇÃO AO TRABALHADOR EM FACE DA AUTOMAÇÃO: UMA ANÁLISE DO AVANÇO DA AUTOMAÇÃO DURANTE E PÓS PANDEMIA DA COVID-19 **24**

Michelly Brandão Reis

A IN (EX)CLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA QUALIFICAÇÃO E NO MERCADO DE TRABALHO **29**

Sidney Martins Reis

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO FARMACÊUTICA NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) **54**

Edilene Melo da Costa, Leonardo Guimarães de Andrade, Maria Natália Mantilla Giehl.

A PROIBIÇÃO DO CRIME DE LAVAGEM DE CAPITAS NO BRASIL UMA ABORDAGEM ATUAL **76**

Mayra Lima Vieira

QUALIDADE DE VIDA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DOS TURNOS DIURNO E NOTURNO DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA NOS TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID19: UM ESTUDO COMPARATIVO **93**

Maria Natália Mantilla Giehl, Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl

**TEMAS INTEGRADORES: INSTRUMENTOS PARA HUMANIZAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
EAD NA BAIXADA FLUMINENSE**

**INTEGRATIVE THEMES: TOOLS FOR HUMANIZATION AND PROFESSIONALIZATION OF
STUDENTS IN A DISTANCE EDUCATION MATHEMATICS TEACHING DEGREE COURSE IN
BAIXADA FLUMINENSE**

Marcos Cruz de Azevedo¹, Raphael Pacheco da Rocha¹, Ricardo Marciano dos Santos¹, Sidnei Castilhos dos Santos¹, Lidiane Zambrotti Pralon¹

1. Universidade Iguaçu – UNIG

*Autor Correspondente: Marcos Cruz de Azevedo
E-mail: 0175040@professor.unig.edu.br*

RESUMO

Este artigo explora a metodologia de análise em um estudo da formação inicial de professores de Matemática, enfocando os Temas Integradores "O EU Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática". Baseado na matriz curricular, planos de ensino, Resolução Nº 2/2015 e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, o estudo analisa a reflexão do estudante sobre sua escolha profissional e exploração de áreas de atuação na Matemática. "O EU Docente" leva à introspecção sobre motivações, valores e expectativas da carreira docente, através de leituras, discussões, visitas a escolas e entrevistas. "Campos de Atuação Profissional em Matemática" explora setores como pesquisa, indústria, tecnologia e finanças. Há intersecção entre os temas, como reflexão sobre identidade profissional e exploração de competências, alinhados à Resolução Nº 2/2015 e ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Em resumo, os temas fortalecem a formação inicial dos professores, promovendo a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, além de proporcionar atualização profissional, em conformidade com as diretrizes curriculares.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade. Temas Integradores. Vivências Pedagógicas. Licenciatura em Matemática EAD. Baixada Fluminense.

ABSTRACT

This article explores the analysis methodology in a study of the initial training of Mathematics teachers, focusing on the Integrating Themes "The Teacher SELF" and "Fields of Professional Activity in Mathematics". Based on the curriculum matrix, teaching plans, Resolution No. 2/2015 and the Undergraduate Course Assessment Instrument, the study analyzes the student's reflection on their professional choice and exploration of areas of activity in Mathematics. "The Teaching Self" leads to introspection about motivations, values and expectations of the teaching career, through readings, discussions, visits to schools and

interviews. "Fields of Professional Activity in Mathematics" explores sectors such as research, industry, technology and finance. There is an intersection between the themes, such as reflection on professional identity and exploration of skills, aligned with Resolution No. 2/2015 and the Undergraduate Course Assessment Instrument. In short, the themes strengthen initial teacher training, promoting understanding of teaching and learning processes, in addition to providing professional updating, in accordance with curricular guidelines.

Keywords: Interdisciplinarity. Integrative Themes. Pedagogical Experiences. Degree in EAD Mathematics. Baixada Fluminense.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca investigar a eficácia dos Temas Integradores como instrumentos para a humanização e profissionalização de alunos de um curso de Licenciatura em Matemática EAD na Universidade Iguaçu, Baixada Fluminense. Pretendemos examinar como esses temas podem influenciar a experiência educacional dos alunos, promovendo não apenas a aprendizagem de matemática, mas também habilidades interpessoais e profissionais. Através de uma análise documental, pretendemos fornecer insights para melhorar o currículo e as estratégias pedagógicas do curso.

O artigo está estruturado em seis seções principais, além das considerações finais. Na Seção 2, apresentaremos uma abordagem teórica sobre a interdisciplinaridade e os Temas Integradores. Esta seção será dedicada a aprofundar a compreensão desses conceitos e discutir sua importância na pedagogia moderna, fornecendo a base teórica para a análise subsequente.

A Seção 3 descreverá a implementação dos Temas Integradores na Licenciatura em Matemática EAD da Universidade Iguaçu. Aqui, o foco estará em como esses temas são incorporados no currículo e no ensino, e como contribuem para a humanização e profissionalização dos alunos.

Na Seção 4, detalharemos a metodologia de análise utilizada neste estudo, que é a análise documental. Explicaremos como os documentos foram selecionados, interpretados e analisados, dando transparência ao processo de pesquisa.

A Seção 5 será dedicada à discussão dos temas integradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação em Matemática" como exemplos de uma proposta interdisciplinar no curso de Licenciatura em Matemática EAD da Universidade Iguaçu. Essa análise permitirá entender como esses temas são implementados e qual o seu impacto no aprendizado dos alunos.

Na Seção 6, analisaremos esses temas integradores na perspectiva da Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, que trata da formação inicial e continuada de professores. Este marco legal será um importante ponto de referência para avaliar o alinhamento das práticas do curso com as diretrizes nacionais.

A Seção 7 levará essa análise um passo adiante, examinando os temas integradores na perspectiva do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2017. Isso permitirá avaliar como o curso está atendendo aos critérios de avaliação estabelecidos pelo INEP.

Finalmente, nas Considerações Finais, resumiremos nossas principais descobertas, refletiremos sobre suas implicações e sugeriremos possíveis direções para pesquisas futuras. Esperamos que este artigo contribua para a discussão sobre a melhoria do ensino a distância através do uso de temas integradores e promova o desenvolvimento de práticas pedagógicas que apoiam a humanização e profissionalização dos alunos.

2. INTERDISCIPLINARIDADE E TEMAS INTEGRADORES: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Os primeiros registros da conceituação da Interdisciplinaridade no cenário brasileiro ocorreram a partir de 1976, com a publicação do livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, de Hilton Japiassú. Nesta obra, dentre tantas reflexões, Japiassú faz considerações acerca da Interdisciplinaridade, tais como: problemática, motivações, objetivos, justificações, modalidades da Interdisciplinaridade, obstáculos, exigências e, principalmente, sobre a metodologia interdisciplinar. Devido a estas reflexões, a obra tornou-se referência para pesquisadores que se interessam pelas questões interdisciplinares.

Em âmbito nacional e global, diversos acadêmicos proeminentes têm conduzido pesquisas sobre a Interdisciplinaridade. Entre eles estão Edgar Morin (2007), Ubiratan D'Ambrósio (2002; 2005), Ivani Fazenda (1979), George Gusdorf (1995), Piaget (1972) e Lenoir e Larose (1998). Cada um desses estudiosos oferece uma interpretação única do conceito de Interdisciplinaridade.

Japiassú (1976) caracteriza a Interdisciplinaridade como uma resistência ao conhecimento fragmentado, que é prevalente nas atuais áreas do saber, segmentando o conhecimento científico em múltiplas especialidades. Ao se opor à desintegração do conhecimento, surge a perspectiva de uma mudança na metodologia das ciências humanas. Segundo ele, o papel primordial da Interdisciplinaridade é "construir uma ponte para reconectar as fronteiras que foram previamente estabelecidas entre as disciplinas, com a finalidade de manter o caráter distintamente positivo de cada uma" (JAPIASSÚ, 1976, p. 75).

Morin (2007) define a Interdisciplinaridade traçando um paralelo com os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Ele argumenta que "as disciplinas se comportam como as nações da ONU, que buscam principalmente assegurar seus direitos e soberania diante das demandas das outras nações" (MORIN, 2007, p 50). No entanto, ele também destaca que a Interdisciplinaridade pode ser entendida como uma troca e cooperação entre disciplinas.

Ubiratan D'Ambrósio (2005) sugere que a Interdisciplinaridade consiste em harmonizar as metodologias de várias disciplinas, o que leva à descoberta de novos objetos de estudo e permite a exploração de inúmeros fenômenos. D'Ambrósio (2002) compara as disciplinas aos canais de televisão, argumentando que é preciso mudar de um canal para ver a programação do outro.

Segundo Ivani Fazenda (1979), a Interdisciplinaridade deveria ser vista como uma postura em relação ao conhecimento, que pode se expressar na capacidade de interação entre professores e também na integração entre diferentes disciplinas.

Percebe-se que, para Fazenda, a interdisciplinaridade, é intrinsecamente ligada à ideia de temas integradores, e envolve a integração de várias disciplinas em torno de um tema ou problema comum. Para ela, essa abordagem é capaz de trazer uma visão mais ampla e completa do mundo, já que rompe com a segmentação do conhecimento, muitas vezes vista na forma tradicional de ensino (FAZENDA, 1979, 2003).

Na visão de Fazenda, os temas integradores devem ser relevantes e significativos para os alunos, de modo a motivar sua curiosidade e engajamento. Eles devem promover a contextualização do conhecimento e a compreensão das interconexões entre as várias disciplinas (FAZENDA, 1979, 2003).

Além disso, Fazenda ressalta que a interdisciplinaridade não deve ser vista apenas como uma estratégia de ensino, mas como uma postura, um novo modo de pensar que deve permear todo o processo educacional. Ela argumenta que isso requer uma transformação na formação dos professores, que devem estar preparados para trabalhar com essa abordagem e ser capazes de construir conexões significativas entre os diferentes campos do conhecimento (FAZENDA, 1979, 2003).

Outro autor que também discorre sobre o tema é o Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) Nilson José Machado. Ele tem um foco significativo em sua obra sobre a interdisciplinaridade e os temas integradores na educação.

Machado argumenta que os Temas Integradores ajudam a conectar diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do conhecimento. Eles permitem que os alunos vejam as interconexões entre diferentes áreas de estudo e entendam como essas áreas se aplicam ao mundo real. Essa abordagem pode tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente para os alunos (MACHADO, 2006, 2016).

Além disso, Machado enfatiza a importância da relevância dos temas integradores. Para ele, esses temas devem ser escolhidos com base em sua relevância para a vida dos alunos e para os problemas do mundo real. Isso pode ajudar a motivar os alunos e a tornar a aprendizagem mais autêntica e significativa (MACHADO, 2006, 2016).

Ele também destaca a importância da formação dos professores para trabalhar com essa abordagem. Os professores devem estar preparados para integrar diferentes disciplinas e para desenvolver estratégias de ensino que promovam a interdisciplinaridade (MACHADO, 2006, 2016).

Em síntese, ainda que Ivani Fazenda e Nilson José Machado tenham suas particularidades, há semelhanças significativas em suas perspectivas sobre os conceitos de interdisciplinaridade e temas integradores.

Fazenda defende a interdisciplinaridade como uma abordagem que proporciona um diálogo enriquecedor entre diferentes áreas do conhecimento. Ela vê a interdisciplinaridade

como um meio de superar a fragmentação do conhecimento na educação, promovendo um aprendizado mais integrado e relevante para os estudantes.

Por sua vez, Nilson José Machado, também destaca a importância da interdisciplinaridade na educação. Ele vê a interdisciplinaridade como uma forma de articular diferentes disciplinas, em uma maneira de aprender que permite aos alunos desenvolver uma compreensão mais profunda e holística do mundo. Em seu livro "Educação: Projetos e Valores", Machado propõe a ideia de "temas estruturadores" que, assim como os temas integradores defendidos por Fazenda, servem para unir diferentes áreas do conhecimento.

Ambos os autores, portanto, veem a interdisciplinaridade e os temas integradores (ou estruturadores, no caso de Machado) como uma maneira de superar a fragmentação do conhecimento na educação. Ambos entendem que a educação deve ir além da simples transmissão de informações e promover uma aprendizagem mais integrada e significativa, assim como, acreditam que a interdisciplinaridade e os temas integradores podem ajudar a tornar a aprendizagem mais relevante para os alunos. Ao relacionar diferentes áreas do conhecimento a temas ou problemas do mundo real, eles argumentam que a aprendizagem se torna mais aplicada e significativa.

3. OS TEMAS INTEGRADORES NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EAD DA UNIVERSIDADE IGUAÇU

Nesta seção, discorreremos sobre a integração inserida na proposta curricular do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância (EAD) da Universidade Iguaçu.

A estrutura curricular do curso é delineada com base nas discussões e propostas do corpo técnico e pedagógico do NEAD e aprovada pelo colegiado do curso, contemplando revisão e avaliação constantes para atender às expectativas da sociedade, alunos e mercado de trabalho. Dessa forma, mantém-se atualizada e em conformidade com os princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação, sob a tutela da legislação em vigor.

Visando proporcionar a flexibilidade necessária, a estrutura inclui um Tema Gerador optativo na matriz curricular, ampliando a formação dos estudantes.

A interdisciplinaridade, um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, é claramente observada em várias etapas do curso, exigindo a interconexão dos conhecimentos adquiridos em diferentes Temas Geradores, respeitando a sequência lógica das informações transmitidas durante os cursos.

No curso de Licenciatura em Matemática EAD da Universidade Iguaçu, a interdisciplinaridade é explorada em vários âmbitos. Pode-se afirmar que, a interdisciplinaridade é abordada em três dimensões: "intramodular", "intermodular" e "intercursoal".

A intramodularidade diz respeito à correlação de conteúdos e Temas Geradores dentro de um módulo, como por exemplo, os Temas Integradores e as Vivências Pedagógicas, que buscam relacionar os conteúdos de vários temas geradores de um módulo.

A intermodularidade refere-se à relação entre conhecimentos fornecidos por Temas Geradores de diferentes módulos, como Português e Fundamentos Quantitativos Aplicados à Educação, que seguem uma sequência que atravessa os módulos.

A intercursalidade é mais extensa e se refere aos conteúdos que vai além do conhecimento específico dos cursos, por meio de Temas Geradores Optativos, Eletivos, Atividades Complementares e da inter-relação entre os Temas Integradores de outros cursos na área de Educação, como Avaliação da Aprendizagem e Instrumentos de Avaliação e Planejamento Educacional, entre outros.

No que tange aos conteúdos curriculares adotados, o objetivo foi conciliar uma formação profissional sólida comprometida com a ética, o meio ambiente, os direitos humanos, a cidadania e a inclusão social.

A conexão da teoria com a prática é evidenciada em diversas fases do processo, por meio das atividades desenvolvidas em cada Tema Gerador, bem como nos Temas Integradores e Vivências Pedagógicas.

4. METODOLOGIA

A metodologia de análise utilizada compreendeu a revisão e análise de diversos documentos relacionados à formação inicial de professores de Matemática. Os documentos analisados incluíram:

A) Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Matemática: A matriz curricular é um documento que descreve a estrutura do curso, apresentando as disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Nessa análise, foram consideradas as disciplinas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Matemática, com foco na presença de componentes relacionados aos Temas Integradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática", que foram mencionados.

B) Planos de Ensino e Roteiros de Prática dos Temas Integradores: Foram analisados os planos de ensino e roteiros de prática dos Temas Integradores mencionados, "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática". Esses documentos descrevem as atividades e objetivos desses temas, bem como as estratégias de ensino adotadas e a integração entre teoria e prática.

C) Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015: Essa resolução é um documento normativo que trata da formação inicial e continuada de professores. A análise desse documento buscou identificar as diretrizes e recomendações relacionadas à formação de professores de Matemática, como a importância da articulação entre teoria e prática, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e a atualização em relação aos avanços da pesquisa na área.

D) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, 2017: Esse instrumento de avaliação é utilizado para avaliar a qualidade dos cursos de graduação, incluindo as licenciaturas. O indicador 1.24 "Atividades práticas de ensino para licenciaturas" foi analisado para verificar a presença de atividades práticas de ensino nos cursos de Licenciatura em Matemática, o que é obrigatório de acordo com o instrumento.

A análise dos documentos foi realizada por meio da leitura cuidadosa e identificação de elementos relacionados aos temas de interesse, como a presença de disciplinas, atividades práticas, estratégias de ensino, diretrizes e recomendações. Os resultados obtidos na análise dos documentos foram utilizados para compreender e descrever a abordagem atual dos cursos de Licenciatura em Matemática em relação aos temas mencionados e identificar possíveis lacunas ou áreas de melhoria na formação inicial dos professores de Matemática.

5. OS TEMAS INTEGRADORES “O EU DOCENTE” E CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EAD DA UNIVERSIDADE IGUAÇU.

5.1 Tema Integrador: O Eu Docente

O Tema Integrador "O Eu docente" é uma proposta de reflexão e investigação no contexto do primeiro período do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Iguaçu. Esse tema visa explorar a construção da identidade docente dos estudantes e promover uma reflexão profunda sobre o papel do professor de Matemática na sociedade e na educação.

O objetivo principal do Tema Integrador é incentivar os estudantes a refletir sobre sua escolha profissional e a compreender a importância da formação docente para exercer o magistério de forma comprometida e eficaz. Por meio dessa investigação, os alunos são convidados a explorar aspectos como motivações pessoais, valores, crenças e expectativas em relação à carreira docente.

Durante o desenvolvimento do Tema Integrador "O Eu docente", os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes abordagens e metodologias educacionais, além de refletir sobre sua própria trajetória de aprendizado e experiências pessoais que podem influenciar sua prática como futuros professores de Matemática.

As atividades relacionadas ao Tema Integrador podem incluir leituras e discussões sobre a identidade profissional do docente, visitas a escolas e entrevistas com professores em exercício. Os estudantes também podem ser encorajados a realizar observações em sala de aula, refletindo sobre a dinâmica do ensino da Matemática e a interação entre o professor e os alunos.

Ao explorar o Tema Integrador "O Eu docente", espera-se que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre sua futura profissão, compreendendo os desafios e responsabilidades inerentes ao ensino da Matemática. Além disso, eles são incentivados a pensar sobre o impacto que desejam ter na vida dos alunos, na promoção do aprendizado e no desenvolvimento de habilidades matemáticas.

Por meio dessa reflexão profunda e investigação, o Tema Integrador "O Eu docente" no primeiro período do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Iguaçu busca fornecer aos estudantes as bases necessárias para uma formação sólida como futuros professores comprometidos e engajados com a educação matemática de qualidade.

5.2 Tema Integrador: Campos de Atuação Profissional em Matemática

O Tema Integrador "Campos de Atuação Profissional em Matemática" é uma proposta de investigação e reflexão que ocorre no contexto do segundo período do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Iguaçu. Esse tema tem como objetivo principal explorar as diferentes áreas em que os profissionais formados em Matemática podem atuar, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as possibilidades de carreira na área.

Durante o desenvolvimento do Tema Integrador, os estudantes têm a oportunidade de explorar e conhecer os diversos campos de atuação profissional em Matemática, além da tradicional carreira como professor de Matemática na Educação Básica. Eles são incentivados a investigar áreas como pesquisa, indústria, tecnologia, finanças, estatística, entre outras, que demandam conhecimentos matemáticos especializados.

As atividades relacionadas ao Tema Integrador podem incluir palestras e debates com profissionais que atuam em diferentes áreas, visitas a empresas e instituições que fazem uso da Matemática, além de estudos de casos e projetos que exploram a aplicação da Matemática em situações reais.

Durante a investigação, os estudantes são convidados a refletir sobre suas próprias afinidades e interesses, identificando áreas de atuação que possam despertar seu interesse. Eles são encorajados a compreender a importância da Matemática nas diversas áreas profissionais, reconhecendo como suas habilidades matemáticas podem ser aplicadas em diferentes contextos.

Ao explorar o Tema Integrador "Campos de Atuação Profissional em Matemática", espera-se que os estudantes ampliem sua visão sobre as possibilidades de carreira além da sala de aula, compreendendo como a Matemática está presente em diversas áreas e como suas competências matemáticas podem contribuir para o desenvolvimento e solução de problemas em diferentes setores.

Por meio dessa investigação e reflexão, o Tema Integrador "Campos de Atuação Profissional em Matemática" no segundo período do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Iguaçu busca preparar os estudantes para uma formação mais ampla, que considere as diversas oportunidades profissionais disponíveis e os capacite para atuar de forma qualificada e adaptável em diferentes campos que demandam conhecimentos matemáticos.

5.3 Pontos de Interseção e Complementares dos Temas Integradores O EU Docente e Campos de Atuação Profissional em Matemática

Os Temas Integradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" apresentam pontos de interseção e complementaridade que podem enriquecer a formação dos estudantes de Licenciatura em Matemática. Vamos explorar esses pontos:

5.3.1 Pontos de Interseção:

A) Reflexão sobre a identidade profissional: Tanto o tema "O Eu Docente" quanto o tema "Campos de Atuação Profissional em Matemática" incentivam os estudantes a refletirem sobre sua identidade e papel como futuros profissionais da área. Ambos os temas promovem a

autoavaliação, a compreensão das motivações e a identificação dos valores e crenças relacionados à carreira docente e às possíveis áreas de atuação profissional.

B)

C) Exploração de competências e habilidades: Ambos os temas permitem que os estudantes identifiquem e desenvolvam competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão docente e para atuação em campos específicos. A reflexão sobre o "Eu Docente" pode revelar as habilidades pedagógicas necessárias para o ensino da Matemática, enquanto a investigação sobre os "Campos de Atuação" pode evidenciar as habilidades técnicas e específicas requeridas em cada área.

D)

E) Atualização e conhecimento do contexto profissional: Ambos os temas incentivam os estudantes a se manterem atualizados em relação aos avanços na área da Educação Matemática e nos diversos campos de atuação. A reflexão sobre o "Eu Docente" pode despertar o interesse pela pesquisa e pela atualização pedagógica, enquanto a investigação sobre os "Campos de Atuação" permite conhecer as demandas e tendências em cada área, promovendo a atualização profissional.

5.3.2 Pontos Complementares:

A) Preparação para diferentes contextos profissionais: Enquanto o tema "O Eu Docente" concentra-se na formação para atuar como professor de Matemática na Educação Básica, o tema "Campos de Atuação" explora as possibilidades de carreira além da sala de aula. Os dois temas se complementam ao oferecer uma formação ampla, preparando os estudantes para diferentes contextos profissionais, seja na docência ou em outros campos onde a Matemática é aplicada.

B) Conexão entre teoria e prática: O tema "O Eu Docente" enfatiza a articulação entre teoria e prática no ensino da Matemática, enquanto o tema "Campos de Atuação" proporciona a oportunidade de vivenciar a aplicação da Matemática em diferentes áreas. Ambos os temas ressaltam a importância de conectar a teoria com a prática, permitindo que os estudantes compreendam a relevância dos conhecimentos matemáticos em diversos contextos.

C)

D) Ampliação da visão sobre a profissão: O tema "O Eu Docente" foca na formação para a Educação Básica, fornecendo subsídios para atuar como professor de Matemática nesse contexto. Já o tema "Campos de Atuação" amplia a visão sobre as possibilidades profissionais, apresentando outras áreas onde o conhecimento matemático é valorizado.

E)

A interseção e complementaridade entre os Temas Integradores "O EU Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" fortalecem a formação dos estudantes de Licenciatura em Matemática, proporcionando uma visão abrangente e contextualizada da profissão. Enquanto o tema "O Eu Docente" enfoca a construção da identidade profissional e a reflexão sobre a atuação como professor de Matemática, o tema "Campos de Atuação" explora as diferentes áreas onde os profissionais formados em Matemática podem aplicar seus conhecimentos.

Esses temas se intersectam na medida em que ambos incentivam a reflexão sobre as motivações, valores e habilidades necessárias para o exercício da profissão docente, além de promoverem a atualização em relação aos avanços da pesquisa na área da Educação

Matemática. Eles também se complementam ao fornecerem uma visão ampla da profissão, preparando os estudantes tanto para atuar na Educação Básica como para explorar outras áreas de atuação profissional em Matemática.

Ao refletir sobre o "Eu Docente", os estudantes adquirem uma compreensão mais profunda de si mesmos como futuros professores, desenvolvendo habilidades pedagógicas e compreendendo o papel do professor de Matemática na formação dos alunos. Por sua vez, a investigação sobre "Campos de Atuação" amplia seus horizontes profissionais, permitindo que explorem as aplicações da Matemática em diferentes contextos e conheçam as demandas e tendências em cada área específica.

Combinar esses Temas Integradores oferece uma formação completa e diversificada, que prepara os estudantes para os desafios e oportunidades da profissão, tanto na Educação Básica como em outros campos profissionais onde a Matemática desempenha um papel relevante. Dessa forma, os estudantes estarão mais preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e contribuir de forma significativa para a promoção da educação matemática de qualidade.

6. ANÁLISE DOS TEMAS INTEGRADORES "O EU DOCENTE" E "CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA" NA PERSPECTIVA DA RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1 DE JULHO DE 2015, QUE TRATA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.

O Artigo 5º, inciso I da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelece que a formação inicial dos professores deve promover a articulação entre teoria e prática, compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática e atualização em relação aos avanços da pesquisa na área.

Analisando os temas geradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" à luz desse inciso, é possível identificar a sua relevância na formação inicial dos professores de Matemática. Esses temas permitem explorar aspectos fundamentais da prática docente e da atualização profissional, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática e o acompanhamento dos avanços da pesquisa na área.

O tema gerador "O Eu Docente" proporciona aos estudantes de licenciatura em Matemática uma reflexão profunda sobre sua identidade como futuros professores, considerando motivações, valores, crenças e expectativas em relação à carreira docente. Essa investigação permite que os estudantes compreendam sua própria formação e desenvolvam uma consciência crítica sobre o papel do professor de Matemática na sociedade e na educação. Ao promover a reflexão sobre a identidade docente, o tema gerador contribui para a formação inicial dos professores ao possibilitar a articulação entre teoria e prática por meio da compreensão de si mesmos como profissionais em formação.

O tema gerador "Campos de Atuação Profissional em Matemática" proporciona aos estudantes a oportunidade de explorar as diferentes áreas em que os profissionais formados

em Matemática podem atuar, além da carreira como professor de Matemática na Educação Básica. Essa investigação amplia a compreensão dos estudantes sobre as possibilidades de carreira na área, permitindo a atualização em relação aos avanços da pesquisa e promovendo a articulação entre teoria e prática por meio da exploração das aplicações da Matemática em contextos profissionais diversos. Ao conhecerem os campos de atuação, os estudantes têm a oportunidade de compreender a relevância da Matemática em outras áreas e de atualizar seus conhecimentos em relação às demandas e avanços em cada campo específico.

Em conclusão, os temas geradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" estão alinhados com o inciso I do Artigo 5º da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Ambos os temas contribuem para a formação inicial dos professores de Matemática ao promover a articulação entre teoria e prática, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática e a atualização em relação aos

7. ANÁLISE DOS TEMAS INTEGRADORES "O EU DOCENTE" E CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, INEP, 2017.

Os temas geradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" estão em consonância com o Indicador 1.24 do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, que se refere às atividades práticas de ensino para licenciaturas. Esses temas promovem a articulação entre teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso, alinhando-se às Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura.

No Tema Integrador "O Eu Docente", os estudantes são incentivados a refletir sobre sua identidade como futuros professores de Matemática e a compreender a importância da formação docente para exercer a profissão de maneira comprometida e eficaz. Essa reflexão ocorre de forma contínua ao longo do curso, permitindo que os estudantes relacionem as teorias discutidas em sala de aula com a prática docente, analisando suas experiências pessoais e compartilhando reflexões sobre o ensino da Matemática.

Já no Tema Integrador "Campos de Atuação Profissional em Matemática", os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes áreas de atuação profissional em Matemática, além da Educação Básica. Essa exploração ocorre de forma prática, por meio de visitas a empresas, instituições e outros locais onde a Matemática é aplicada. Os estudantes são encorajados a relacionar a teoria aprendida em sala de aula com a prática observada nesses campos, analisando como os conhecimentos matemáticos são utilizados e refletindo sobre as competências e habilidades necessárias para atuar em cada área.

Esses temas geradores proporcionam atividades práticas de ensino que estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura. Através da reflexão e análise das experiências vivenciadas, os estudantes são capazes de relacionar teoria e prática de forma reflexiva,

desenvolvendo uma compreensão mais ampla da prática docente e das aplicações da Matemática em diferentes contextos.

Dessa forma, os temas geradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" demonstram que as atividades práticas de ensino presentes nesses temas estão alinhadas com as diretrizes curriculares, pois proporcionam experiências reflexivas que conectam a teoria aprendida em sala de aula com a prática docente e a aplicação da Matemática em diferentes campos profissionais. Essa abordagem contribui para a formação de professores mais preparados, capazes de relacionar teoria e prática de forma reflexiva ao longo do curso de licenciatura em Matemática.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a análise dos temas integradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" demonstra sua relevância e alinhamento com a Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, que trata da formação inicial e continuada de professores, e com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, do INEP, de 2017. Esses temas promovem a articulação entre teoria e prática, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, a atualização em relação aos avanços da pesquisa e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a atuação profissional dos futuros professores de Matemática.

Através do tema "O Eu Docente", os estudantes são incentivados a refletir sobre sua identidade profissional, compreendendo suas motivações, valores e expectativas em relação à carreira docente. Isso contribui para uma formação mais consciente e crítica, preparando-os para enfrentar os desafios da prática docente.

Já o tema "Campos de Atuação Profissional em Matemática" amplia a visão dos estudantes sobre as possibilidades de carreira além da sala de aula, explorando as aplicações da Matemática em diferentes contextos profissionais. Essa investigação permite que os estudantes compreendam a importância da Matemática em diversas áreas e desenvolvam competências específicas para atuar em campos especializados.

Ao integrar esses temas no currículo do curso de Licenciatura em Matemática, proporciona-se uma formação mais completa, abrangente e alinhada com as demandas contemporâneas da educação. Os estudantes adquirem uma compreensão mais profunda da profissão, conectando teoria e prática de forma reflexiva e desenvolvendo habilidades necessárias para atuar tanto na Educação Básica como em outros campos profissionais.

Assim, a incorporação dos temas integradores "O Eu Docente" e "Campos de Atuação Profissional em Matemática" fortalece a formação inicial dos professores de Matemática, preparando-os de maneira mais abrangente e qualificada para enfrentar os desafios da profissão e contribuir de forma significativa para a promoção da educação matemática de qualidade.

REFERÊNCIAS

BERNANRDO, M. H. **Interdisciplinaridade e formação de professores: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 22-23.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília: Inep, 2017.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

D'AMBRÓSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FAZENDA, I. C. A.. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, I. C. A. F. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

GUSDORF, G. **Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 121, p. 7-27, 1995.

JACOBS, H. H. **Interdisciplinary curriculum: Design and implementation**. Alexandria, V. A: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

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

LAROSE, F.; LENOIR, Y. La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques inter disciplinaires: résultats de recherches. Revue des Sciences de l'Éducation, Montréal, v. 21, n. 1, p. 189-228, 1998.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Editora Escrituras, 2006.

MACHADO, N. J. **Educação - Cidadania, Projetos e Valores**. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 2016. v. 1. 208p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PIAGET, J. **A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta**. Trad. Fernando Becker; Tania B.I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human development, v. 15, p. 1-12, 1972.

UNIVERSIDADE IGUAÇU. Licenciatura em Matemática. **Tema Integrador: O Eu Docente**. Plano de Ensino. Nova Iguaçu, 2021.

UNIVERSIDADE IGUAÇU. Licenciatura em Matemática. **Tema Integrador: Campos de Atuação em Matemática**. Plano de Ensino. Nova Iguaçu, 2021.

UNIVERSIDADE IGUAÇU. Licenciatura em Matemática. **Tema Integrador: O Eu Docente**. Roteiro de Atividade Prática. Nova Iguaçu, 2021.

UNIVERSIDADE IGUAÇU. Licenciatura em Matemática. **Tema Integrador: Campos de Atuação em Matemática**. Roteiro de Atividade Prática. Nova Iguaçu, 2021.

O REINGRESSO DE MULHERES NO ENSINO BÁSICO, NA MODALIDADE EJA

THE RE-ENTRY OF WOMEN IN BASIC EDUCATION, IN THE EJA MODALITY

Paulo Rogerio Silva de Paiva Junior¹

Faculdade Única – Ipatinga -MG

E-mail: paivajunior2006@hotmail.com

RESUMO

A Escola de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que possibilita a uma parcela da população que não teve acesso à escolarização regular na idade apropriada, ou esses alunos não conseguiram concluir esses estudos numa escola regular, devido a uma série de questões culturais, financeiras ou pessoais. Com base nessa percepção da possibilidade de acesso ao sistema educacional e após o mercado de trabalho, a Escola de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade para as mulheres. O objetivo da pesquisa é identificar os fatores que levam a mulher reingressar na escola básica, modalidade EJA. Esta é uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, onde foi feita uma revisão de literatura de artigos, teses, dissertações e livros. As considerações finais sugerem que a EJA se apresenta como um importante espaço de superação da exclusão social de muitas mulheres que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização na idade regular, bem como espaço de sonhos e idealizações profissionais.

Palavras-chave: Reingresso, Mulheres, EJA.

ABSTRACT

The School of Youth and Adults (EJA) is a modality of education that enables a portion of the population that did not have access to regular schooling at the appropriate age, or those students were unable to complete these studies in a regular school because of a series of questions cultural, financial or personal. Based on this perception of the possibility of access to the educational system and after the job market, the School of Youth and Adults (EJA) is an opportunity for women. The objective of the research is to identify the factors that lead the woman to rejoin the elementary school, EJA modality. This is a descriptive research, of a qualitative nature, where a literature review of articles, theses, dissertations and books was done. The final considerations suggest that the EJA is an important space to overcome the social exclusion of many women who did not have access to schooling at the regular age, as well as a space for dreams and professional idealizations.

Keywords: Rejoin, Women, EJA.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir das aulas da disciplina de Ensino Aprendizagem: questões contemporâneas, do Mestrado de Humanidade, Cultura e Artes, da Universidade UNIGRANRIO. Depois dos estudos de vários textos, dentre deles o estudo sobre Currículo e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, me despertou a vontade de buscar sobre as questões educacionais, relacionadas as mulheres reingressas na Escola de Jovens e Adultos (EJA).

A educação no Brasil possui um histórico sinuoso. Esta sinuosidade reflete em índices que demonstram problemas mais graves em relação a outros países.

A falta de investimento do governo aliada a professores despreparados, evasão, escolas sucateadas, alunos em situação social de risco, para citar alguns, podem ser considerados motivos pelos vários casos de insucesso da educação no Brasil.

O curso a ser percorrido pelos alunos durante da Educação Básica é longo, composto por 200 dias letivos ou 800 horas por ano ou série de estudos. Alcançar o sucesso nesses níveis de educação não é a realidade de todos que entram na escola, muitos desistem ao longo do caminho para diferentes situações que envolvem causas pessoais, sociais ou educacionais (MADALÓZ; SCALABRIN; JAPPE, 2012).

Para entendermos os motivos do abandono e do retorno, assim como tentar garantir a permanência, se torna necessário perceber o cotidiano dos alunos e considerar sua vivência. Destacam-se que:

É importante conhecer a vida dos alunos, os hábitos de vivência dos mesmos, suas experiências no cotidiano e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades. Muitos desses alunos que a escola recebe vivem uma trajetória escolar cheia de idas e vindas, alguns até mesmo frequentam a escola desde criança e, por razões diversas, acabaram abandonando os estudos e, depois de adultos, retornaram (ZAGO, 2011).

Alguns fatores relacionados à evasão escolar foram analisados e determinados como fatores endógenos e exógenos. Dentre as causas exógenas argumenta-se que o abandono se alicerça na má condição familiar, na necessidade de trabalhar para auxiliar os pais no sustento da família e na diferença de classes que alteram as relações sociais. As causas endógenas estão ligadas a má relação entre professor e aluno, muitas vezes fria, mecânica e distanciada, ou a forma como a escola se organiza, principalmente dos curtos tempos de aula que cada professor tem em determinadas turmas, o qual é insuficiente para trabalhar conteúdos em sala, são outros fatores apontados como prejudiciais para a continuidade dos estudos dos jovens (KLUSENER, 2011).

O objetivo da pesquisa é identificar os fatores que levam a mulher reingressar na escola básica, modalidade EJA.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), apesar da Educação de Adultos ter sido citada na constituição de 1934, tendo o Plano Nacional de Educação como responsabilidade da União, como um instrumento de fundamental importância para que se tornasse uma questão política no Brasil, já que, pela primeira vez, foi indicada, como dever do Estado, com oferta gratuita do ensino primário e de frequência obrigatória, só no final da década de 1940 firmou-se como uma questão de política nacional.

Com a lei de diretrizes e bases-LDB 5692/71 implantou-se o supletivo, essa lei dedicou-se especificamente ao ensino de jovens e adultos. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID, estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

No ano de 1985 veio o fim do Mobral, que deu lugar para a Fundação Educar, que apoiava a alfabetização de EJA. Com a promulgação da constituição de 1988 o estado aumentou o seu compromisso com a educação de jovens e adultos. Na década de 1990 incumbidos pelo governo ocorreram parcerias entre Ong's (organizações não governamentais), municípios, universidades, grupos informais, fóruns estaduais e nacionais, em prol de melhorias da educação de jovens e adultos, sendo a EJA registrada e intitulada como "Boletim de ação Educativa" (NASCIMENTO, 2013).

Mas somente no século XX é que a educação de jovens e adultos obteve uma considerável valorização. A história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente, durante muitos anos as escolas noturnas eram os únicos meios de alfabetização, constituíam-se em espaços informais, pois quem sabia ler e escrever, transmitia aos que não sabiam, depois de um dia árduo de trabalho, o que exigia esforço por parte dos educandos (NASCIMENTO, 2013).

Os cursos de EJA são oferecidos atualmente nas formas: presencial, semipresencial e a distância (não presencial) além de exames supletivos. A partir das diretrizes e orientações metodológicas apresentadas, no que se refere aos conteúdos, a educação de jovens e adultos deve atender aos preceitos curriculares referentes a cada nível de ensino em que está associada (ensino fundamental e ensino médio), tanto em termos de elaboração dos cursos presenciais como semipresenciais e não-presenciais. Quanto à organização curricular da educação básica, a LDB (art. 26) estabelece os currículos da educação básica (no ensino fundamental e no ensino médio) compreendem uma base nacional comum, a ser adotada por todos os sistemas de ensino, e uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais (relativas à sociedade, à cultura, à economia e à 19 clientela), referentes aos

respectivos sistemas de ensino. Esse artigo se refere ao que se deve considerar a realidade do educando. A partir das orientações gerais da LDBEN cabe aos sistemas de ensino definirem, em seu âmbito, a estrutura, o currículo, a proposta pedagógica e o devido acompanhamento, tendo por base também as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. A própria instituição de ensino pode variar a estrutura e duração do curso obedecendo à legislação educacional (NASCIMENTO, 2013).

A Escola de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que possibilita a uma parcela da população que não teve acesso à escolarização regular na idade apropriada, ou esses alunos não conseguiram concluir esses estudos numa escola regular, devido a uma série de questões culturais, financeiras ou pessoais (CITTADIN; BADALOTTI, 2013).

Dada a responsabilidade da EJA de garantir e solidificar a presença dos participantes, trata-se de uma pesquisa que analisa as razões e objetivos do retorno à escola das mulheres, descrevendo as razões pelas quais elas retornaram ao sistema escolar e sugestões que contribuam para evitar a repetição de situações anteriores, como a evitação e realização de seus objetivos para alcançar o sucesso por elas definido, servirão de base para novos métodos, especialmente pedagógicos e didáticos, a serem traçados, buscando garantir a sua solidificação e permanência. no EJA (KLUSENER, 2011) .

Segundo Freire (1996), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no Mundo. A educação jamais é neutra, ela pode implicar tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Para Freire (1996), a Pedagogia da Autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade, ou seja, em experiência respeitosa da liberdade. Para isso, ao ensinar, o professor deve ter liberdade e autoridade, em que a liberdade deve ser vivida em coerência com a autoridade. O professor como ser político, emotivo, pensante não pode ser imparcial em suas atitudes, deve sempre mostrar o que pensa, apontando diferentes caminhos, evitando conclusões, para que o aluno procure a qual acredita, com suas explicações, se responsabilizando pelas consequências e construindo assim sua autonomia.

2.2. O reingresso e as expectativas da mulher na EJA.

Em termos de educação, a mulher, desde a época colonial, não tinha o direito a frequentar a escola. Durante muitos séculos, a educação foi uma prática restrita ao universo masculino. As mulheres, por outro lado, recebiam educação para a vida, tendo como grande mestra, a mãe. Cabia a ela transferir para a filha os ensinamentos de que precisava para ser mulher, esposa e mãe. A Igreja, por sua vez, através da confissão, dos livros de orações e dos sermões, se encarregava de reforçar a ideologia patriarcal que preconizava a submissão da mulher: ao pai, enquanto solteira; ao marido, depois de casada. Nesse cenário, os conventos acabam configurando-se ora como espaços de liberdade alternativa para o aprendizado feminino, ora como prisões para mulheres sem dotes, cujos pais haviam assim decidido o seu destino (DEL PRIORE, 1997).

Louro (2006, p. 446-447) afirma também que, naquela época, para a sociedade vigente, a mulher precisava ser em primeiro lugar “uma mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do

futuro”. Desse modo, a educação da mulher tinha como função social formar a educadora dos filhos.

As mulheres, historicamente foram sujeitos marginalizados socialmente, onde garantias de direitos e participação efetiva na sociedade foram conquistas recentes. No que toca a educação, a situação não difere (ZAGO, 2011).

Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar” (ZAGO, 2011).

“A incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente [...] nos últimos trinta anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola [...]” (ZAGO, 2011).

Segundo Oro; Weschenfelder; Stecanela (2011), durante muito tempo as mulheres estiveram “confinadas apenas à realização do trabalho doméstico e aos cuidados dos filhos, somente nas últimas décadas é que as mulheres vêm conquistando e forçando a queda de alguns preconceitos quanto ao seu papel na sociedade”. Deste modo, pressupõe-se que muitas mulheres, apesar de possuírem família, necessitam de algo a mais para se firmarem na sociedade.

As determinações de gênero construídas pela sociedade ao longo da história interferem diretamente na vida da mulher e, embora elas tenham conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e efetivação de seus direitos, ainda há muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas em nossa sociedade. Talvez a EJA seja um desses caminhos que podem ser percorridos pela mulher e que a favorecerá no seu processo de emancipação (Oro e Weschenfelder, 2010).

Com base nessa percepção da possibilidade de acesso ao sistema educacional e após o mercado de trabalho, a Escola de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade para as mulheres. Esse aumento pode ser exemplificado pelo levantamento amostral nacional (PNAD) em 2012, onde 53,4% dos alunos matriculados no ensino médio em Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram mulheres (CITTADIN; BADALOTTI, 2013).

O retorno à rotina escolar pelas mulheres apresenta objetivos individuais e distintos, assim, os sucessos também serão distintos e aponta que os alunos têm objetivos diferentes para entrar, ficar e concluir ou não escola e o objetivo principal, não é necessariamente a busca de certificações ou conclusão formal (ORO; WESCHENFELDER; STECANELA, 2011).

Atualmente, as mulheres são responsáveis por constituírem uma parcela cada vez maior de estudantes, ultrapassando os homens tanto na procura por educação, quanto em anos de escolaridade. Neste viés, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa a modalidade de ensino que mais oferta vagas para aqueles que não puderam estudar na idade certa, e apresenta um aumento significativo de estudantes mulheres (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES, 2017).

As mulheres estão buscando na educação uma forma de melhorar a qualidade de vida, bem como independência financeira, buscando um trabalho que as satisfaça de maneira que possam trabalhar dignamente e ter remuneração merecida; ter satisfação quanto à atividade exercida, autonomia e qualidade de vida (BARROS; ROCHA, 2008).

Várias são as motivações para retornar aos estudos. Se antes o lugar da mulher era em casa, cuidando de afazeres domésticos e das crianças, hoje o lugar da mulher também é na escola. As mulheres possuem outras ambições, como a concretização do sonho de poder dar continuidade aos estudos, cursar uma faculdade ou conquistar um emprego melhor (ANDRADE, 2008).

A inclusão das mulheres no mercado de trabalho traz consigo uma mudança na maneira como elas se relacionam com a escolarização. A pressão das mulheres para conseguir emprego e igualdade de salário é acompanhada de qualificação profissional, mesmo que desempenhem funções que não é necessário, o mínimo obrigatório é o fim da escolaridade obrigatória (GONÇALVES, 2014).

3. METODOLOGIA

Para se começar uma investigação científica, Marconi e Lakatos (2002) defende a ideia que o propulsor para um estudo é o problema, pois sem ele não há razão para realizar a pesquisa. Nesse sentido, este estudo tem como enfoque a mulher estudante reingressa da EJA, suas perspectivas, sonhos e desafios.

Segundo Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa é um instrumento fundamental para a resolução de problemas coletivos, assim sendo, esta pesquisa busca responder algumas questões pouco discutidas acerca da educação escolar de mulheres estudantes da EJA.

Esta é uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa (NEVES, 2015). Foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi caracterizada através da identificação, localização e compilação dos dados escritos em livros especializados e publicações de artigos científicos de bases de dados como SCIELO Brasil e consulta direta às bibliotecas. A revisão ocorreu no período de maio de 2019 a junho de 2019. As palavras de busca para pesquisa nos bancos de dados foram reingresso, EJA e mulheres

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar, na perspectiva das mulheres buscam através f formação na EJA, a fim de compreender os motivos que influenciam a procura cada vez maior pelas mulheres por esta modalidade de ensino.

Verificamos através dos resultados que as mulheres buscam na EJA, principalmente, a possibilidade de qualificação para a inserção ou competição no mercado de trabalho, a fim de melhorar as condições que a põe em situação de subalternidade, já que a maioria das mulheres são de baixa renda e atuam em profissões que não são reconhecidas financeiramente para reverter esta condição.

A EJA representa para essas mulheres um caminho para a minimização dos efeitos da exclusão na sociedade, visto que viabiliza uma nova chance de poder melhorar suas condições de trabalho e renda, proporcionando autonomia e realização na medida em que possibilita a inserção nos espaços de socialização que se ampliam ao passo que refletem nelas uma nova visão de mundo por meio da educação. Nesse sentido, percebeu-se que as mulheres buscam na EJA uma maneira de terminar mais rápido os estudos, para que, dessa forma, possam dar continuidade a sua formação em uma faculdade ou curso e buscando assim uma qualificação melhor no mercado de trabalho.

Entretanto, muitas são as dificuldades enfrentadas por essas mulheres no processo de escolarização. O problema decorre do fato de que, para mães estudantes, a cobrança se torna maior, visto que muitas carregam a responsabilidade de cuidados com os filhos apenas para si, e as políticas públicas voltadas para essa realidade, como incentivo aos estudos e atendimento para crianças no período em que as mães possam estar estudando, ainda são escassas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S.S. Juventude, processos de escolarização e maternidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8, 2008. Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: Editora Mulheres, 2008. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares#M>. Acesso em 18 de maio de 2021.
- BARROS, J.N.; ROCHA, M>M>S> Mulher, mãe e profissional: uma breve discussão sobre o reflexo dessas escolhas no modo de ser mulher. Minas Gerais, 2008. Disponível em: https://www.unileste.edu.br/kaleidoscopio/artigos/volume2/MULHE_MAE_E_PROFISSIONAL_UMA_BREVE_DISCUSSAO_SOBRE_O_REFLEXO_DESSAS_ESCOLHAS_NO_MODO_DE_SER.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2021.
- CITTADIN, D.; BADALOTTI, G. M. **EJA e mulheres: os motivos e objetivos do retorno das mulheres à escola na EJA unidade de Urussanga-SC.** Disponível em: https://caco.ifsc.edu.br/arquivos/proeja/ARTIGOS_ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O_PROEJA_EAD/Diego%20Cittadin.pdf Acesso em: 19 de maio de 2021.
- DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (org.). *Histórias das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2021.
- GONÇALVES, R. C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito.** –Florianópolis: IFSC, 2014.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C.D. Escolarização de jovens e adultos. **Revis. Bras. de Educ.** São Paulo, n 14, p. 108-130, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- KLUSENER, M. A. **Adultos que retornam à escola: dificuldades e expectativas.** p. 66, monografia (Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Santa Maria – RS, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2420/KI%C3%BCsener>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

KLUSENER, R. *Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos*. In: NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9ª Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2019

MADALÓZ, R. J. SCALABRIN, I. S.; JAPPE, M. O. **Fracasso Escolar sob o Olhar Docente: Alguns Apontamentos**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.c:om.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/04_16_10_945-7142-1-PB.pdf. Acesso em 04 de maio de 2021.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, S. M. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. p. 43, monografia (Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Parnavaí – Paraná, 2013.

NEVES, M. O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência, **Revista Fundamentos**, Piauí, v 2, n 1, p. 2317-2754, 2015.

ORO, A. C. WESCHENFELDER, R. C. S. STECANELA, N. **Mulheres e EJA: o que elas buscam?** 2010. Artigo. Disponível em <http://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/pdf/artigos/caxias/Artigo%20Mulheres%20e%20EJA%20-%20o%20que%20elas%20buscam.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

PALÁCIOS, K. C. M.; Reis, M.G.F. A.; GONÇALVES, J. P. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade, **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, n 11, p. 143-152, set/out 1996.

ZAGO, N. *Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação*. **Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.pucrio.br/17155/17155.PDFXXvmi>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

(DES) PROTEÇÃO AO TRABALHADOR EM FACE DA AUTOMAÇÃO: UMA ANÁLISE DO AVANÇO DA AUTOMAÇÃO DURANTE E PÓS PANDEMIA DA COVID-19

WORKER (DIN)PROTECTION IN THE FACE OF AUTOMATION: AN ANALYSIS OF THE ADVANCEMENT OF AUTOMATION DURING AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC

Michelly Brandão Reis¹

1 - Universidade Veiga de Almeida.

E-mail: michelly.bcosta@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer uma breve reflexão sobre a (des)proteção ao trabalhador em face da automação durante e pós pandemia decorrente da COVID-19, que assolou não apenas o Brasil, mas o mundo, a fim de observar as transformações ocorridas no âmbito trabalhista, em especial o avanço da automação. Deve-se observar que a Pandemia acelerou tendências no mundo do trabalho, como por exemplo, o teletrabalho, automação, *e-commerce*, trazendo assim várias consequências de curto prazo para o mercado de trabalho. Com o intuito de fazer a reflexão proposta, realizar-se-á uma breve análise da (des)proteção ao trabalhador em face da automação, haja vista que durante a pandemia da COVID-19, a automação no Brasil tomou grandes proporções, razão pela qual, a escolha da presente temática se justifica para isso, a pesquisa se baseia na metodologia bibliográfica e documental, com o auxílio de doutrinadores que corroboram com o tema. E o referencial teórico adotado foi a teoria crítica da sociedade.

Palavras-chave: Automação, (Des)Proteção ao trabalhador, Pandemia.

ABSTRACT

This article aims to briefly reflect on the (lack of) protection for workers in the face of automation during and after the pandemic resulting from COVID-19, which has devastated not only Brazil, but the world, in order to observe the transformations that have occurred in the labor sphere, especially the advancement of automation. It should be noted that the Pandemic accelerated trends in the world of work, such as teleworking, self-employment, *e-commerce*, thus bringing several short-term consequences to the job market. In order to carry out the proposed reflection, a brief analysis of the (lack of) protection for workers in the face of automation will be carried out, given that during the COVID-19 pandemic, automation in Brazil took on large proportions, which is why which, the choice of this theme is justified for this, the research is based on bibliographic and documentary methodology, with the help of scholars who corroborate the theme. And the theoretical framework adopted was the critical theory of society

Keywords: Automation, (Dis)protection of the worker, Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por finalidade discutir, mas não esgotar, a análise do avanço da automação no Brasil durante e pós pandemia da COVID-19, tendo como pano de fundo a (des)proteção ao trabalhador.

Muito se fala em proteção ao trabalho em face a automação, pois, nossa Carta Magna, em seu artigo 7º, XXVII traz como direito do trabalhador urbano e rural a proteção do trabalho em face a automação. No entanto, observa-se que ainda temos muito o que discutir quanto a proteção do próprio trabalhador, o qual sofre os impactos com o avanço da automação.

Se faz importante destacar que a automação é uma consequência natural do processo de globalização, e nessa pesquisa, não se pretende invalidar os benefícios que a automação trouxe para o mercado de trabalho, e sim refletir sobre o direito do trabalhador ao trabalho, razão pela qual, se faz necessário a sua proteção quanto o avanço da automação.

O Direito ao trabalho é um direito constitucionalmente protegido, contudo, não se ponde confundir direito ao trabalho digno com o trabalho precário, e/ou trabalho desprotegido.

Razão pela qual, se faz importante debater a temática do avanço da automação *versus* desproteção dos trabalhadores. Sabe-se que o mundo do trabalho mudou, contudo, tais mudanças não podem retirar direitos e garantias fundamentais dos trabalhadores, deixando-os sem direito ao trabalho digno.

2. (DES)PROTEÇÃO AO TRABALHADOR EM FACE DA AUTOMAÇÃO: Uma análise do avanço da automação durante e pós Pandemia da COVID-19

A pandemia da COVID-19 acelerou tendências no mercado de trabalho, forçando o trabalho virtual acontecer, não que esse tipo de trabalho não existisse, mas algumas empresas resistiam à implementação do trabalho remoto e da automação. Foram grandes transformações em tão pouco tempo, as barreiras rompidas pela globalização nunca foram tão perceptível quanto a vivenciada nesses últimos anos. A globalização que torna tudo mais volátil, dessa vez moveu um vírus de forma assustadora, O mundo globalizado, “sem” barreiras, vivenciou a maior Pandemia da humanidade.

Durante a COVID-19, presenciamos a aceleração digital das empresas, que passaram a utilizar novas tecnologias como plataforma de trabalho, a exemplo, o google meet, Classroom, teams, Zomm, entre outras, sendo utilizadas como sala de aula virtual, salas de reuniões ou até mesmo espaço para transmissão de congressos e seminários, mas também presenciamos a aceleração da automação nas operações das empresas, que podem apresentar um risco ao futuro dos trabalhadores.

E, tais avanços tecnológicos permaneceram no “pós”¹ pandemia, a exemplo disso pode-se citar o fenômeno da “uberização” no Brasil (uber, 99, ifood, zé delivery, dentre outros). Onde as novas tecnologias se fazem presente no mercado de trabalho, e houve um grande crescimento do trabalho informal decorrente da utilização das novas plataformas de trabalho.

É fato que o uso de tecnologias como ferramenta essencial da força do trabalho provocou uma reformulação global do mercado de trabalho, em seus mais variados setores e deslocou o futuro do trabalho para o agora, trazendo consigo incertezas, em especial quanto ao futuro do trabalhador pós pandemia, pois, a automação tomou força, substituindo parte da força humana do trabalho.

Nos últimos meses observamos uma disrupção no meio de produção laboral, ocasionada pelo avanço desfreado da automação, como por exemplo, crescimento das plataformas digitais para efetuar pedidos de transporte, refeição, mercado, hotéis (com reservas online); avanço do *e-commerce*; utilização de algoritmos para “mapear” o consumidor e alavancar as vendas. E com isso, surge uma preocupação quanto a redução dos postos de trabalho.

Não se pode negar, que durante a pandemia do século XXI, a sociedade mudou, logo, as empresas mudaram para atender a essa nova realidade, assim, o trabalho também foi impactado. De acordo com LUND e outros (2021, p.5):

Muitos consumidores descobriram a conveniência do *e-commerce* e outras atividades online durante a pandemia. Em 2020, a participação do *e-commerce* cresceu a uma taxa de duas a cinco vezes maior do que antes da COVID-19 (Quadro 2). De acordo com pesquisas do McKinsey Consumer Pulse realizadas em todo o mundo, cerca de três quartos das pessoas que usaram canais digitais pela primeira vez durante a pandemia afirmam que continuarão usando-os quando tudo voltar ao “normal”.

Com a implementação de novas tecnologias na produção e entrega dos produtos e serviços, ocorreu demissões em massa (milhares de trabalhadores foram dispensados), e a redução da jornada de trabalho com a proporcional redução do salário, ocasionando, assim, uma “suprema supressão de direitos” do trabalhador. Pois este se viu desprotegido. Não se pode esquecer que o direito ao trabalho é um direito fundamental, cabendo ao Estado proteger o trabalhador em face da automação, para que trabalhadores não percam seus empregos e para que não sofram com a redução da jornada e salário.

E o avanço da automação também impactou os ambientes físicos do trabalho, principalmente durante a pandemia, pois, empresas migraram do trabalho físico para o trabalho remoto. Não há que se negar que a pandemia antecipou o futuro do trabalho, e acelerou a implementação do trabalho flexível, ocasionando uma mutação dos espaços

¹ Sabe-se que a pandemia está longe do seu fim, mas aqui utilizaremos o termo pós, apenas por uma questão temporal, a fim de delimitar o período mais crítico da pandemia (anos de 2020 e 2021), do período de maior controle (ano de 2022 e seguinte)

empresariais, migrando do espaço físico para o espaço remoto e flexível, em consequência disso, pós-pandemia estimasse que empresas reduzam seus espaços físicos, conforme bem elucidado por LUND e outros (2021, p.4):

Algumas empresas já estão planejando a migração para espaços de trabalho flexíveis após vivenciarem experiências positivas com o trabalho remoto durante a pandemia, um movimento que reduzirá o espaço necessário normalmente, atraindo menos funcionários aos escritórios todos os dias. Uma pesquisa da McKinsey com 278 executivos, realizada em agosto de 2020, revelou que, em média, eles planejam reduzir em 30% o espaço destinado a escritórios. Como resultado, a demanda por restaurantes e lojas de varejo nas regiões centrais das cidades deverá diminuir, assim como a demanda por transporte público.

E com a redução dos espaços físicos, poderá acontecer uma redução dos postos de trabalho, consequentemente, crescerá o trabalho informal e o desemprego. A automação torna a força de trabalho mais móvel, onde os espaços físicos não possuem a mesma importância do século passado.

Ao mesmo tempo que a automação tornou o trabalho mais móvel, transformando o meio de produção, em contrapartida, tornou também o trabalho mais precário, a exemplo, podemos citar a flexibilização das normas trabalhistas, trabalho temporário e terceirização.

Desta feita, o Estado e o direito do trabalho terá um grande desafio: Criar medidas eficazes a fim de proteger o trabalhador em face da automação; criar políticas para combater o crescimento do trabalho informal e do desemprego, e ao mesmo tempo regulamentar a automação no âmbito trabalhista.

3. CONCLUSÃO

Não há uma resposta fácil para solucionar a problemática apresentada, e esse artigo não pretende esgotar o assunto, mas busca-se trazer uma reflexão quanto a desproteção do trabalhador em face da automação.

Mediante o exposto, concluímos que o assunto é relevante, atual e de enorme importância para a academia, e para toda a sociedade. Trata-se de uma pesquisa embrionária, haja vista, que ainda estamos no “olho do furacão”, e o futuro do trabalho pós-pandemia é incerto, pois foram grandes as transformações, que caberá a nós, pesquisadores, estudantes, operadores do direito discutir a proteção do trabalhador e do próprio direito do trabalho.

A fim de concluir, se faz necessário refletir sobre o quanto a força do trabalho mudou desde o início do ano de 2020, por conta da pandemia da COVID-19, e a automação cresceu de forma exponencial, sendo necessário voltar os olhos para essa realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Márcio. A Desconstrução do Trabalho e a Explosão do Desemprego Estrutural e da Pobreza no Brasil. **Em Produção de Pobreza e Desigualdade na América Latina**, por Aldaberto D. CIMADAMORE e Antônio David CATTANI, 195-209. Rio Grande do Sul: Tomo Editorial Ltda, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização As consequências humanas**, Zahar, 2001.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 de out de 2021.

BRASIL, **Consolidação das leis do trabalho**. Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De15452.htm. Acesso em 30 out 2021.

LUND, Susan, et al. **O futuro do Trabalho pós-COVID-19**. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19/pt-BR#>. Acesso em: 13.07.2021.

MARTINS, Isadora. **Home office deve ser tendência entre empresas após a pandemia**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2020/07/05/interna-trabalhoeformacao-2019,869603/home-office-deve-ser-tendencia-entre-empresas-apos-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 20 mai de 2021, p. 1.

MASI, Domenico de. **O Futuro do Trabalho**. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2014.
MEIRELES, EDILTON. Direitos fundamentais trabalhistas na pandemia e o não retrocesso social. In: **Direitos e deveres fundamentais em tempos de coronavírus**. Coordenação e organização de Saulo José Casali Bahia e Carlos Eduardo Behrmann Rá tis Martins. São Paulo: Editora Iasp, 2020. Volume 2.

MILANOVIC, Branko. **Capitalismo sem rivais: O futuro do Sistema que domina o mundo**, tradução de Ajzenberg, Bernado, Todavia, 2020.

A IN (EX)CLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA QUALIFICAÇÃO E NO MERCADO DE TRABALHO

THE IN(EX)CLUSION OF THE VISUALLY IMPAIRED IN QUALIFICATION AND THE JOB MARKET

Sidney Martins Reis

Secretaria de Educação (SEMED) do Município do Rio de Janeiro

E-mail: sidmreis@gmail.com

RESUMO

O presente estudo de pesquisa tem por finalidade tratar das dificuldades que os deficientes visuais enfrentam ao ingressar na universidade e mercado de trabalho, e mostrar as barreiras por eles enfrentadas e quais as estratégias que utilizam para superar essas dificuldades, pretende-se refletir sobre a inserção da pessoa com deficiência visual no ensino superior e no mercado de trabalho. Será abordada também a falta de preparo das Instituições de Ensino Superior que ainda não sabe lidar com as diversidades, que não possui estrutura suficiente para receber as pessoas com deficiência visual, ainda, pretende-se abordar sobre as dificuldades que os deficientes visuais enfrentam na busca de um emprego, mesmo após a lei de cota. Esse trabalho foi elaborado com o auxílio de doutrinas para corroborar com o tema apresentado. O referencial teórico adotado foi a teoria crítica da sociedade. Será demonstrado que a falta de um currículo escolar adaptado e voltado para a inclusão do deficiente visual e para a acessibilidade do ensino, dificulta o acesso dos deficientes visuais no ensino superior e consequentemente, no mercado de trabalho, gerando assim a sua exclusão e o preconceito.

Palavras-chave: Deficiente visual. Ensino Superior. Mercado de Trabalho. Inclusão.

ABSTRACT

This research study aims to address the difficulties that visually impaired people face when entering university and the labor market, and to show the barriers they face and what strategies they use to overcome these difficulties, it is intended to reflect on the insertion of visually impaired in higher education and the labor market. It will also be addressed the lack of preparation of Higher Education Institutions that do not yet know how to deal with diversities, that do not have enough structure to receive visually impaired people, yet, it is intended to address the difficulties that visually impaired people face in looking for a job, even after the quota law. This work was prepared with the help of doctrines to corroborate the theme presented. The theoretical framework adopted was the critical theory of society. It will be demonstrated that the lack of a school curriculum adapted and focused on the inclusion of the visually impaired and the accessibility of teaching, makes it difficult for the visually impaired to

access higher education and, consequently, in the labor market, thus generating their exclusion and prejudice .

Keywords: Visually impaired. University education. Job market. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é sobre a in(ex)clusão do deficiente visual na qualificação e no mercado de trabalho, após décadas de exclusão, segregação e esquecimento social, as pessoas com deficiência visual vêm buscando seu espaço na educação, no mercado de trabalho, enfim, em toda a sociedade.

Observa-se que no Brasil o processo de inclusão não é de hoje, e se deu de forma lenta. E busca-se nesse trabalho refletir sobre essa problemática, e analisar as barreiras que circundam as pessoas com deficiência.

A inclusão social vai além de criar Leis, se faz necessário criar condições e meios para a melhoria da vida das pessoas com deficiência visual, resguardando a eles o direito a uma vida digna, a um trabalho digno, possibilitando o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

O que se propõe nessa pesquisa embrionária é uma breve análise sobre se realmente promovemos a inclusão dos deficientes visuais, razão pela qual, o objeto de estudo dessa pesquisa é a in(ex)clusão dos deficientes visuais na qualificação e no mercado de trabalho, fazendo uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto do Deficiente e Lei de Cotas.

Considerando a abrangência do tema abordado, o tempo disponível e a deficiência visual, o presente trabalho centralizou seu estudo em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo aborda as questões terminológicas e conceitos jurídicos, o segundo capítulo discute sobre a in(ex)clusão do deficiente visual na qualificação, e por fim, o terceiro capítulo explana sobre a in(ex)clusão do deficiente visual no mercado de trabalhando, tendo como pano de fundo o enfretamento das barreiras.

A metodologia utilizada no presente trabalho é de cunho bibliográfico, e de vivência prática, e de fontes interdisciplinares entre as ciências sociais e jurídicas. E por fim, espera-se poder gerar um reflexão sobre a problemática apresentada, e assim poder acrescentar para a academia.

2. DEFICIENTE VISUAL

Antes de adentrarmos propriamente em nosso objeto de estudo (a in(exclusão) do deficiente na qualificação e no mercado de trabalho, se faz necessário compreendermos o termo deficiência visual.

2.1 Deficiência e a pessoa com deficiência

Historicamente, a forma como lidar com as pessoas com deficiência² se dão de forma diferente em cada civilização. Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade, e ficavam no esquecimento social, onde nenhum ou poucos direitos lhes eram garantidos.

As pessoas com deficiências eram tratadas como possuídas por demônios, ora por defeituosas, ou mesmo como pessoas amaldiçoadas. Apenas a partir do século XVI, passaram a receber melhores tratamentos, conforme explica Garcia (2011), no século XVI, foram dados passos decisivos na melhoria do atendimento às pessoas portadoras de deficiência auditiva que, até então, via de regra, eram consideradas como “ineducáveis”, quando não possuídas por maus espíritos.

E, de acordo com Isaías Pessoti (1986), os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio; alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina, e os cegos eram reverenciados como videntes, profetas e adivinhos.

Sendo assim, observa-se que as pessoas com deficiências – sejam elas, auditivas, visuais, física ou mental - eram banidas, excluídas da sociedade, ou até mesmo eliminadas do convívio social, pois, acreditava-se que eram amaldiçoadas.

A sociedade passou por grandes transformações, decorrentes de revoluções sociais e econômicas, guerras, e lutas sociais. E como fruto dessas transformações históricas, percebe-se uma certa preocupação em incluir as pessoas com deficiência na sociedade, conquanto, ainda hoje, em pleno século XXI nota-se o preconceito para com as pessoas com deficiência.

Mas, o que é deficiência ou pessoa com deficiência? No tópico a seguir, tentar-se-á explicar a terminologia e o conceito jurídico.

2.2 Terminologia e conceito jurídico

Primeiramente iremos definir a terminologia e o conceito de deficiência e pessoa com deficiência, pois, o atual conceito jurídico que temos é fruto de uma construção histórica, conforme supracitado.

Observa-se que doutrinadores, legisladores, educadores e tantos outros adotavam e alguns ainda adotam alguns eufemismos para qualificar a pessoa com deficiência, utilizando expressões como: “pessoa portadora de necessidade especial”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoa especial”, “pessoa incapaz” e “pessoa portadora de deficiência”. Ademais, não bastasse os eufemismos, há também os nomes pejorativos, e discriminatórios, como por exemplo, “surdinho”, “mudinho”, “ceguinho”, “inválidos”, “aleijadinho”, entre outros.

Ora, mas qual diferença faz para uma pessoa com deficiência a nomenclatura? As expressões acima citadas fazem aumentar ainda mais a exclusão, e a mudança para a nova

² Neste Trabalho utilizaremos a nomenclatura “Pessoa com deficiência” que é a nomenclatura juridicamente utilizada para as pessoas com deficiência; embora pareça repetitivo, não iremos utilizar outra expressão ou nomenclatura, exceto, quando para explicar a evolução histórica, conceitual ou na citação bibliográfica.

nomenclatura é um marco histórico no Brasil, uma vez que veio para desconstruir toda uma ideia de que a pessoa com deficiência é inválida ou anormal.

Cabe destacar que antes da publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015, o termo utilizado era “pessoas portadoras de deficiência” ou “pessoas portadores de necessidades especiais”. Abre-se aqui um parêntese para fazer uma crítica a essas terminologias, pois a pessoa com deficiência não é um objeto para ser portado, ninguém porta a deficiência. Conforme bem explica a jornalista Maria Isabel da Silva em seu artigo “Porque a Terminologia ‘pessoas com deficiência’?”

Na maioria das vezes, desconhece-se que o uso de determinada terminologia pode reforçar a segregação e a exclusão. Cabe esclarecer que o termo "portadores" implica em algo que se "porta", que é possível se desvencilhar tão logo se queira ou chegue-se a um destino. Remete, ainda, a algo temporário, como portar um talão de cheques, portar um documento ou ser portador de uma doença. A deficiência, na maioria das vezes, é algo permanente, não cabendo o termo "portadores". Além disso, quando se rotula alguém como "portador de deficiência", nota-se que a deficiência passa a ser "a marca" principal da pessoa, em detrimento de sua condição humana (SILVA, p.1).

Conforme falamos acima, a mudança para adotar corretamente o termo pessoa com deficiência é um marco histórico e jurídico em nossa sociedade, pois até a década de 80, em nossa sociedade era utilizado as nomenclaturas “defeituoso”, “aleijado”, “inválido”, “incapaz”. A terminologia deficiência passou a ser utilizada a partir de 1981 em decorrência do Ano Internacional e Década das Pessoas Deficientes, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A ONU utiliza em seus documentos a expressão “pessoas com deficiência, onde é tida por mais moderna, que segrega menos a exclusão e por ser considerada menos estigmatizante.

Para corroborar com a crítica feita acerca da terminologia “portador de deficiência” ou “portador de necessidades especiais” se faz importante trazer o ensinamento de Romeu Kazumi Sassaki em seu artigo “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”:

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente. Por exemplo, uma pessoa pode portar um guarda-chuva se houver necessidade e deixá-lo em algum lugar por esquecimento ou por assim decidir. Não se pode fazer isto com uma deficiência, é claro (SASSAKI, p.11)

Embora a ONU e outras entidades, e até mesmo parte da sociedade tenha adotado a terminologia pessoa com deficiência, em nossa legislação até meados de 2015 adotava-se o termo “pessoa portadora de deficiência”, apenas com o advento do Estatuto das Pessoas com Deficiência é que passou a ser adotado em nosso meio jurídico a expressão adotada pela ONU, e a melhor aceita, haja vista ser a que menos segrega a pessoa com deficiência.

Quanto ao conceito, destaca-se que inúmeros artigos, trabalhos científicos e até mesmo dispositivos legais no Brasil que tentam conceituar o termo “deficiência”. Trar-se-á aqui alguns desses conceitos, vejamos:

a) Para a ONU: Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica (ONU, 1997, p.13).

b) Convenção Sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (Convenção de 1959 da Organização Internacional do Trabalho – OIT/83 – ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 129/91): “Pessoa Deficiente” todas aquelas cujas possibilidades de obter a conservar um emprego adequado e de progredir no mesmo fiquem substancialmente reduzidas devido a uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente comprovada (ARAUJO, 2013, p.25).

c) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto n. 3.956/2001): O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, Decreto, 3.956/01).

d) Decreto Federal 3.298/99: deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, Decreto 3.298/99, Art. 3º).

Cabe observar que o decreto 3.298/99, traz também o conceito de deficiência permanente e incapacidade. **Deficiência permanente** – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e, **incapacidade** – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (*grifo nosso*) (BRASIL, Decreto 3.298/99, Art. 3º).

e) Estatuto da Pessoa com Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, Lei 13.146/15, 2015, art. 2º).

Verifica-se que nos conceitos apresentados acima o conceito de “deficiência” ou “pessoa com deficiência”, vai além do conceito de modelo médico/clínico, ao contrário, tem-se um conceito de modelo social.

Feito essas considerações, passar-se-á para o objeto desta pesquisa, onde foi delimitado para estudar “a in (ex)clusão do deficiente visual na qualificação e no mercado de trabalho”, sendo assim, no tópico a seguir tentar-se-á conceituar o que é o deficiente visual, e posteriormente, far-se-á uma análise de sua inclusão ou não na qualificação e no mercado de trabalho.

2.2.1 Conceito de Deficiente Visual

Para que possamos prosseguir nessa pesquisa, se faz necessário explicar o que é a deficiência visual³. Trar-se-á primeiramente um conceito que consta no site bengala legal, trazido por Antônio João Menescal Conde:

É considerado cego ou de visão subnormal aquele que apresenta desde ausência total de visão até alguma percepção luminosa que possa determinar formas a curtíssima distância. Na medicina duas escalas oftalmológicas ajudam a estabelecer a existência de grupamentos de deficiências visuais: a acuidade visual (ou seja, aquilo que se enxerga a determinada distância) e o campo visual (a amplitude da área alcançada pela visão). O termo deficiência visual não significa, necessariamente, total incapacidade para ver. Na verdade, sob deficiência visual poderemos encontrar pessoas com vários graus de visão residual (Conde, 2012, p.1).

Isso significa dizer, que se considera deficiência visual, uma impossibilidade total ou parcial da capacidade visual, consequência de alterações no globo ocular ou no sistema visual.

Se faz importante destacar que são considerados deficientes visuais a cegueira total e a cegueira parcial (visão subnormal ou visão reduzida).

A cegueira total ou simplesmente AMAUROSE, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão 'visão zero'. Falamos em 'cegueira parcial' como aquela em que estão os indivíduos apenas capazes de CONTAR DEDOS a curta distância e os que só PERCEBEM VULTOS. o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. Mais próximos da cegueira total, mas ainda considerados com cegueira parcial ou visão subnormal, estão os

³ Tentar-se-á um certo afastamento ao conceituar, haja vista que sou deficiente visual e sendo objeto de pesquisa, procurar-se-á trazer um conceito mais técnico e doutrinário, no entanto, considera-se que trazer minha experiência pessoal e minha percepção de mundo pode acrescentar na presente pesquisa.

indivíduos que só têm PERCEPÇÃO e PROJEÇÃO LUMINOSAS. Nesse caso, há apenas a distinção entre claro e escuro (Conde, 2012, p.1).

Segundo a Organização Mundial da Saúde(OMS) uma pessoa é considerada cega, ou legalmente cego, ou cegueira legal, quando no melhor olho após melhor correção, a visão é igual ou inferior a 20/200 que isso corresponde a 0,1 ou a 10%.

Na medicina, uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado "visão em túnel" ou "em ponta de alfinete". Nesse contexto, caracteriza-se como indivíduo com visão sub-normal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50º (Conde, 2012, p.1).

Ainda, na concepção do prof. e Dr. Saulo César Paulino e Silva:

Consideram-se os cegos um grupo pertencente a um conjunto mais amplo de indivíduos possuidores de problemas no órgão da visão, denominados deficientes visuais. Dentre esses, há também aqueles que embora apresentem limitação da percepção visual, a utilizam para a realização de diferentes tarefas e são classificadas como sujeitos com visão residual (PAULINO E SILVA, 2013, p. 2).

No âmbito educacional, de forma pedagógica, determina-se como deficiente visual, aquela pessoa que mesmo possuindo baixa visão ou visão subnormal é indispensável utilizar a instrução do sistema de escrita por pontos em relevo (Braille⁴) ou de algum equipamento eletrônico ou softwares de leitura de textos ou ampliação de textos.

3. A IN(EX)CLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA QUALIFICAÇÃO

Historicamente, as pessoas cegas eram consideradas como incapazes, de acordo com Lorimer (2000), desde a antiguidade a cegueira não é de fácil compreensão, e foram sempre considerados como incapazes e dependentes, maltratadas, excluídas e negligenciadas, e em algumas civilizações eram eliminadas.

⁴ O sistema braile foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e integração dos deficientes visuais na sociedade. O Sistema Braille é um sistema de leitura e escrita tátil que consta de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. Os seis pontos formam o que convencionou-se chamar de "cela Braille" (bengalalegal.com/sbraille).

Não iremos nos ater a fazer uma análise de toda raiz histórica, por não ser esse o objeto de pesquisa, mas se faz necessário trazer algumas informações consideradas importantes para poder compreender a questão da inclusão.

Vivemos em uma sociedade que foi organizada e desenvolvida para favorecer pessoas saudáveis, isso é um fato social. Para Araújo (2013), o mundo é pensado, primeiramente, para indivíduos sem deficiência, as adaptações são uma consequência direta da necessidade.

Embora tenhamos várias campanhas pela inclusão para promover a igualdade social, ainda assim, o preconceito se faz presente em nosso meio. Percebe-se por exemplo, que no Brasil, não são todas as escolas de ensino regular que estão preparadas para ter um aluno com deficiência, e a maioria das empresas brasileiras só contratam pessoas com deficiência por causa da Lei de 8.213/91, especificamente em seu artigo 93 que trata da cotas para as empresas contratarem pessoas com deficiência.

Aqui faremos um questionamento a fim de gerar uma reflexão: Em regra, quem deseja ter filhos, irmãos, netos ou parentes, surdo, cego, mudo etc.? Essa reflexão se encontra presente na obra de Araújo (2013), ao tratar da temática:

Ainda que haja um movimento crescente no caminho da inclusão, na sociedade em que vivemos, em regra, ninguém deseja ter filhos, irmãos ou qualquer outro ente familiar surdo, paraplégico, tetraplégico etc. As próprias atividades sociais (trabalho, lazer, educação, entre outras) são pré-constituídas para não contemplar estas diferenças (ARAÚJO, 2013, p. 38)

Cabe trazer essa reflexão a fim de que possamos compreender o processo de inclusão, pois as vezes temos apenas um olhar teórico e um distanciamento social.

A inclusão é um movimento mundial que visa inserir as pessoas com deficiência no meio social, na vida escolar, profissional, para que as pessoas convivam de forma harmoniosa com as diferenças e saibam respeitar essas diferenças, a sociedade tem feito um grande esforço, mas tem uma certa dificuldade para lidar com a pluralidade de seres humanos e diminuir ou até mesmo eliminar as diferenças, conforme explica Bauman:

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda a arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência de homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ele gera. O projeto de esconder-se do impacto enervante da multivocalidade urbana nos abrigos da conformidade, monotonia e repetitividade comunitárias é um projeto que se auto alimenta, mas que está fadado a derrota. (BAUMAN, 2001, p. 135).

O processo de inclusão é um processo de uma faca de dois gumes: se por um lado a sociedade ainda tem dificuldade de lidar com a deficiência, por outro, as pessoas com deficiências também procuram em diversas situações se relacionar com seus iguais (não se pode afirmar que é uma regra, mas é um fato)⁵.

Aqui vamos nos debruçar no estudo sobre a in(exclusão) do deficiente visual na qualificação, em especial, no ensino superior.

3.1 A In(ex)clusão no ensino superior

Inicialmente cabe dizer, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96)⁶, os educando com deficiência devem frequentar as escolas regulares, e estas escolas precisam estar adaptadas para receber e incluir os alunos com deficiência. Entretanto, nosso objeto de pesquisa é o ensino superior, logo, não iremos nos aprofundar na educação básica regular.

Quanto ao ensino e aprendizagem no Brasil, pode-se dizer, que em face de toda fato histórico legislativo, o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino se dividiu em 04 (quatro) fases, quais sejam:

Primeira fase: Exclusão: Onde as pessoas com deficiências eram excluídos e colocados à margem da sociedade, sendo assim, não tinham direito à educação.

Segunda fase: Segregação Institucional: Por ausência de universidades públicas e privadas preparadas e que aceitassem pessoas com deficiência, a maioria dos deficientes não tinham acesso ao ensino superior, e quando tinham, era em decorrência da busca e união dos deficientes e seus familiares.

Terceira fase: Integração: Inserção da pessoa com deficiência no âmbito do ensino superior, por esforço próprio, decorrente de lutas sociais e individuais.

Quarta fase: Inclusão: Em decorrência da LDB, busca-se incluir todas as pessoas com deficiência em sala de aula. Onde a escola, a universidade devem prover estrutura física, tecnológica e material didático adequados para possibilitar de fato a inclusão, devendo, para isso, conforme defende Sassaki (1999, p.17) “se basear sob a inspiração de novos princípios, tais como: Celebração das diferenças; Direito de pertencer; Valorização da sociedade humana; Solidariedade humanitária; Igual importância das minorias; e, Cidadania com qualidade de vida”.

⁵ Vivenciei isso no Instituto Benjamin Constant quando fiz vários cursos, desde o de aprender a lidar com a vida diária, quanto cursos técnicos profissionalizantes, era perceptível que as pessoas ali, procuravam relacionar-se entre si. Inclusive, muitos deficientes visuais têm dificuldade de se relacionar afetivamente com pessoas videntes (não deficiente).

⁶ Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...), III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Ainda, deve-se observar o princípio disposto na LDB: Igualdade de Condição para o acesso e permanência na escola (inciso I do art. 3º) e Garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida (inciso XIII do art. 3º).

Quanto ao princípio “Garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida”, deve-se observar que garantir o direito ao acesso do ensino superior é dar efetividade ao direito à educação e aprendizagem ao longo da vida, que não deve ser restrita ao ensino básico.

O avanço econômico, tecnológico e social, trouxeram várias mudanças na sociedade, e fizeram crescer também a competitividade e o preconceito. É comum que tais mudanças tragam consequências nas relações sociais, gerando conflitos, trazendo novos questionamentos.

Deve-se também ser observado o princípio Constitucional da dignidade da pessoa humana, e todas as pessoas devem ser tratadas de forma digna.

O deficiente visual é um ser humano, como outro qualquer, dotado de direitos e deveres, no entanto, em sua maioria vivem à margem da sociedade, e nem todos tem acesso ao ensino superior, ou por falta de apoio familiar, ou porque as universidades não estão preparadas para receber um aluno deficiente visual. Algumas universidades vêm buscando adaptar sua metodologia de ensino para receber alunos com qualquer tipo de deficiência, mas, mesmo assim não tem sido o suficiente, pois existe uma deficiência no currículo escolar, a metodologia e a plataforma não são acessíveis, e nem adaptadas.

Na sala de aula e laboratórios de práticas dos cursos (quando obrigatório) há ausência, de instrumentos que possibilitem a acessibilidade, a inclusão e a interação dos alunos deficientes visuais com os demais alunos, mesmo o professor tentando promover a inclusão o que ocorre é a exclusão, pois não há um preparo adequado, e o aluno é prejudicado pela negligência que há nas universidades, na verdade, negligência que há no ensino de uma forma em geral.

Ainda, quando há obrigatoriedade de estágio, o aluno deficiente visual, melhor dizendo, o aluno com deficiência, encontra outras barreiras, pois, as empresas não são obrigadas a ter cotas de vagas para estagiário deficiente, logo, a maioria dessas empresas não tem suporte para contratar o estagiário deficiente.

Observa-se que o acesso aos alunos no ensino superior é uma grande superação e um marco histórico, pois, remotamente, os deficientes visuais não tinham acesso nem a escola. Sendo assim, surgem no âmbito acadêmico, uma necessidade de tornar o ensino superior acessível a todos, promover de fato a inclusão, ter um currículo com metodologias acessíveis.

No contexto histórico, a deficiência visual é interpretada muitas vezes como um problema para a sociedade. Nos tempos antigos, por exemplo, encontramos fatos que confirmam esta afirmativa, como expõe Motta:

As pessoas cegas foram sempre consideradas como incapazes, dependentes, maltratadas e negligenciadas, sendo que algumas civilizações chegavam mesmo a eliminá-las. Somente há 200 anos atrás é que a sociedade começou a perceber que as pessoas cegas e com

baixa visão poderiam ser educadas e poderiam viver independentemente (MOTTA, 2001, p. 62).

Em um passado, não muito distante, não havia recursos destinados aos deficientes visuais, os quais tinham que procurar meios para sobreviver apesar das dificuldades. Mas a civilização foi mudando, e estamos em constantes mudanças, e com isso, a sociedade passou a tratar os deficientes visuais como realmente deveriam ser tratados, como seres humanos, dignos de serem tratados como tais.

E na educação também tivemos mudanças, no século XVIII surgem às primeiras escolas específicas para formação dos deficientes visuais, procurando ensinar os cegos a ler, foram inventados alfabetos para percepção tátil, letras gravadas em madeira, fundidas em chumbo e ainda recortadas em papelão, foi quando surgiu o sistema Braille.

Quanto à inserção do aluno deficiente visual no ensino superior, cabe destacar que no Brasil, há uma extensa lista de leis que dispõe sobre a questão da inclusão, temos Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres. Nossa Constituição Federal de 1988 diz que todos são iguais perante a lei, conforme preceitua o artigo 5º, da mesma forma dispõe a Declaração de Direitos dos Homens, nos itens 1, 2 e 3.

Quando se fala em direito humano, logo se pensa em uma vida digna do ser humano, de forma ampla, onde as pessoas usufruem de todos os direitos.

Ora, sendo assim, todos devem ser tratados da mesma forma, apesar da diversidade existente, onde, o tratamento diferente só deve existir para promover a igualdade e assim fazer valer o princípio da isonomia. Conforme supracitado são muitas as leis que visam à inclusão das pessoas em todos os aspectos da vida social, econômica e política, no entanto, a palavra inclusão só foi aparecer na Constituição Federal de 1988.

Ainda, nossa Constituição garante o acesso à educação, como sendo um direito de todos e um dever do Estado (União, Estado, Distrito Federal e Municípios), cuja promoção será feita com a colaboração da sociedade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (CF/88, art. 205).

Da análise, de todo o contexto histórico, percebe-se, que mesmo após o advento da Constituição Federal de 1988, a sociedade ainda teve dificuldade de aceitar e ver a pessoa com deficiência como um ser humano capaz, a prova disso são os revogados incisos I e II do artigo 3º da Lei 10.406/2002 (Código Civil de 2002), cuja revogação só aconteceu no ano de 2015, com a entrada em vigor da Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), onde em seu artigo 6º afirma que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa.

Os direitos dos deficientes visuais no Brasil, ou de uma pessoa com qualquer outra deficiência, são os mesmos de todos os demais brasileiros, uma vez que, todos são iguais perante a lei. Sendo assim, pode-se dizer também, que todos têm direito a educação, lazer, saúde, trabalho, vida. E a educação é um dever do Estado e da família, e para ser promovida

precisa também da colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento social, o desenvolvimento da pessoa.

Ressalta-se também, que cabe ao Estado criar políticas públicas para garantir à todos o acesso à educação e promover a inclusão social, conforme disciplina a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (título, I, artigos 1º e 3º). A lei garante um tratamento educacional diferenciado para as pessoas com deficiência, pois, o aluno que possui uma deficiência, precisa que as barreiras sejam retiradas, para que possa ter acesso pleno ao ensino, de forma igual, respeitando a sua diferença, e é esse mesmo entendimento auferido do princípio da isonomia, onde todos devem ser tratados de forma igual no limite de suas desigualdades.

Quanto ao ensino superior, cabe destacar que, as exigências das leis sobre acessibilidade no ensino superior constam da portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999⁷, assinada pelo ministro Paulo Renato Souza, em seu art. 1º, determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência.

No art. 2º da referida portaria, a Secretaria de Educação Superior, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelece requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

No artigo supra da referida portaria, em seu parágrafo único traz os requisitos que as instituições de ensino superior devem contemplar minimamente, de acordo com cada tipo de deficiência⁸.

Para alunos com deficiência visual a lei exige compromisso formal da instituição de proporcionar sala de apoio, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso. Esta sala deve conter: Máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; Gravador e fotocopiadora que amplie textos; Plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; Software de ampliação de tela; **Equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal** (grifo nosso); Lupas, régua de leitura; Scanner acoplado a um computador e Plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille.

Analisando esta norma, percebe-se que a maioria das instituições de ensino superior não cumprem a lei, e não estão preparadas para receber um aluno deficiente visual⁹, por isso o deficiente visual ao entrar em uma sala de ensino superior se sente um peixe fora d'água.

⁷ A Portaria 1.679 de 2 de dezembro de 1999, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

⁸ Ver os requisitos completos no sítio http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf.

⁹ Falo com propriedade, uma vez que durante todos os cursos de graduação e pós graduação que fiz, tive dificuldade em ter acesso ao material didático, onde as vezes o próprio educador colocava barreiras, nunca consegui utilizar o laboratório de informática, para fazer prova de matérias online era muita dificuldade, inclusive, cita-se como exemplo, a elaboração e entrega desse TCC, onde não me foi concedido prazo extra para entrega, e é um direito que tenho, haja vista, que um aluno com deficiência visual não consegue ler e escrever com a mesma

Cabe lembrar que os aparatos legais, por si só, não garantem a efetividade da inclusão, sendo, dessa forma, necessária mobilização por parte das instâncias competentes, no sentido de sensibilizar a comunidade acadêmica em direção ao cumprimento do que a legislação propõe, além de conscientizar alunos, professores e demais membros da universidade acerca das diferenças, de modo a possibilitar a integração do aluno com deficiência.

Para corroborar com o entendimento acima exposto, cabe dizer que há pesquisas científicas a fim de compreender como se dá a inclusão do deficiente nas IES (Instituições de Ensino Superior), dentre elas, destaca-se a pesquisa de Baptaglin e Souza (2012, p.2), onde expõe:

[...] dentro das instituições de ensino, somado à apreensão com o compromisso moral da formação humana dos estudantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária está a tensão relacionada às demandas cada vez mais complexas dos estudantes quanto às NEEs, as quais desafiam os docentes convidando-os a refletir sobre a aprendizagem da docência e buscar alternativas novas de aprendizagem (Baptaglin e Souza, 2012, p. 2).

Quando fala-se em inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior, espera-se gerar um reflexo, a fim de que, sejam observados alguns aspectos em relação a inclusão da pessoa com deficiência visual ou outra deficiência (mas frisamos a deficiência visual por ser nosso objeto de estudo), a fim de evitar que seja cometido a discriminação, ou seja, que ao invés de incluir não se exclua, nesse sentido Bonilha (2013) destaca a observância dos seguintes aspectos da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito acadêmico, vejamos:

Quadro 1: Aspectos a serem considerados à inclusão no Ensino Superior

DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR
a) a inclusão no ensino superior passa pelo respeito incondicional à escolha do aluno por um determinado curso. Todo aluno, independentemente da sua condição, é livre para escolher o curso de graduação que queira fazer e é responsável pelas consequências desta escolha. Um aluno cego, por exemplo, não pode ser impedido de cursar Artes Visuais, Cinema, Engenharia, Educação Física, Medicina, ou qualquer outra Graduação em que, aos olhos de quem enxerga, ele teria um êxito improvável. b) os alunos com deficiência devem ter condições de ingresso e permanência na universidade, devendo ser a eles garantidos os meios de pleno acesso ao conhecimento, em equiparação de oportunidades com os demais alunos. Cabe ao estudante com

agilidade que um aluno vidente (que enxerga), o tempo extra deveria ser concedido independente de requerimento, pois desde minha matrícula a universidade sabe que sou deficiente e inclusive foi exigida documentação para comprovar a deficiência, o que foi cumprido. Nunca me foi entregue o material didático impresso de forma ampliada, meus colegas receberam os livros didáticos e tiveram acesso a todo material, e quanto à mim, sempre tive que pedir em todos os períodos para ser enviado por e-mail em forma de word, a fim de que eu pudesse pedir para terceiros ampliar e assim mandar imprimir, inclusive, já recebi provas não ampliadas, que tiveram que ser ampliadas no dia e horário da prova.

deficiência demandar pelos recursos de acessibilidade de que ele necessita, e cabe à universidade prover estes recursos.

- c) a inclusão no ensino superior é papel de toda a comunidade acadêmica e não só de alguns professores mais engajados ou de alguns núcleos de apoio. Toda a universidade, incluindo sua esfera administrativa, docente e discente, tem responsabilidades neste processo, e deve atuar de modo alinhado, rompendo todas as barreiras atitudinais que o entrem.

Fonte: Bonilha (2013), (adaptado).

Nesse sentido, infere-se, como já falado no parágrafo anterior, que a responsabilidade pela inclusão do aluno com deficiência é de todo corpo acadêmico, desde a gestão da Instituição do ensino até o profissional administrativo e operacional e principalmente do professor.

A inserção das pessoas com deficiência visual na educação superior, no contexto atual, ainda é pouca problematizada. Tal fato, também se faz pertinente esclarecer, que foram historicamente construídos, e que as pessoas com deficiência visual, sempre foram alvos de estereótipos, preconceitos e discriminação.

Entende-se que a universidade é um campo de pesquisa, local de aprendizado e de crescimento pessoal, acadêmico e profissional, desta forma o deficiente visual também faz parte desse conjunto de evolução. Incluir não significa limitar o ensino e sim expandir, fazer com que a aula seja acessível à todos, a fim de possibilitar não apenas o acesso do deficiente visual no ensino superior, mas principalmente a sua permanência e conclusão do curso.

Nesse sentido, Silva e Rodrigues, esclarecem:

Pensando a atualidade, dois princípios são básicos para se refletir sobre as questões relativas ao acesso e a permanência com sucesso de pessoas em condição de deficiência no Ensino superior: o de universalização e o de democratização. Estes princípios estão contemplados nas leis do país. A lei traz em seu bojo a questão do universal e dos valores coletivos consolidados pelo desejo social, político e econômico de grupos organizados socialmente. Assim, legalmente o direito à educação, à saúde e à moradia são garantias constitucionais de todos os cidadãos brasileiros, portanto, atendem ao princípio da universalidade (Silva e Rodrigues, 2009, p.3).

Compreende-se assim, para que de fato ocorra de forma efetiva a inclusão no ensino superior, se faz necessário o respeito aos princípios básicos (universalização e democratização). As Instituições de Ensino Superior, precisam voltar seus esforços e buscar meios de acessibilidade física e curricular à fim de possibilitar o acesso e a permanência do aluno deficiente visual no curso por ele escolhido.

Para que a inclusão seja possível, também cabe ao professor uma postura de mediador, pesquisador e motivador, colaborando para o reconhecimento e aceitação da diversidade,

sendo de suma importância, portanto, que esse profissional esteja preparado para enfrentar os entraves provenientes da experiência com grupos diferentes e propor soluções que garantam oportunidades iguais, de modo que o aluno com deficiência, assim como os demais, venha a participar ativamente no processo de aprendizagem (Santos, 2005).

E, por sua vez, Bourdieu (2005, p. 13), em seu livro *Escritos de Educação*, e dedicado à sociologia da educação, ao se referir ao processo de exclusão como um processo “insensível”, uma exclusão “despercebida” afirma que: “A escola segue, pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados”.

Nota-se, que na prática, ainda encontramos dentro das universidades comportamentos de exclusão, mesmo que de forma mais sutil. Sendo assim, a universidade que deveria ser espaço de inclusão, ao não cumprir as determinações legais e ao não ter um olhar social, segrega ainda mais o aluno com deficiência. Vale lembrar, que promover a inclusão não é fazer da sala de aula um depósito de pessoas “doentes”. Segundo Jerusalinsky:

A escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. (...) a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção a normalidade social. Portanto, alguém que frequente a escola se sente, (...) mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. (...) muitos de nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir para a escola com seus irmãos, precisamente porque isso funcionaria para eles como signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela norma social. (...) (Jerusalinsky, 1997, p.36).

Por isso, se faz importante trazer essa reflexão, a pessoa com deficiência tem o direito de ter acesso à educação, desde a educação básica até o ensino superior, e pós graduação *stricto sensu*, pois, é um ser humano dotado de direitos. E garantir esse direito é proporcionar o acesso à qualificação, inclusive qualificação profissional. A educação é a base para que a pessoa seja inserida no mercado de trabalho, para que alcance crescimento pessoal e profissional.

Se faz necessário reconhecer que as ações para a inclusão precisam ser baseadas em ações que gerem resultados eficazes, as Instituições de Ensino Superior não devem se preocupar apenas na adequação do espaço físico, é imprescindível fazer a adequação curricular, do material didático, dos equipamentos de informática e principalmente, na preparação e formação do corpo docente, para que este saiba lidar com o aluno deficiente, a fim, de que de fato possa promover a igualdade e inclusão, de tal forma que o aluno não se sinta excluído, o aluno com deficiência precisa se sentir parte do corpo acadêmico, e é um dever social e legal das universidades eliminar as barreiras.

No tópico a seguir será tratado da in(ex)clusão do deficiente visual no mercado de trabalho.

4. A IN(EX)CLUSÃO DO DEFICIENTE NO MERCADO DE TRABALHO:

Você já ouviu o termo “o trabalho dignifica o homem”? Esse termo é muito utilizado por maior parte da sociedade a fim de justificar a necessidade e a importância de trabalhar, e de se dizer: tenho um profissão. Inclusive o art. 170 da CF/88 dispõe que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos a existência digna (...)”.

Em pleno século XXI, com todo o amparo Constitucional e Legal para a inclusão do deficiente no mercado de trabalho (cabe lembrar que deficiente é um ser humano), ainda se nega trabalho às pessoas com deficiências, e conforme nos ensina Araújo:

Mesmo nos dias atuais, apesar de um movimento crescente no caminho da inclusão, ainda se nega oportunidade de trabalho às pessoas por motivo de suas deficiência, embora já esteja demonstrado que, com adequados serviços de avaliação e capacitação, portadores de deficiência podem desempenhar uma imensa quantidade de tarefas profissionais (Araújo, 2013, p. 61).

Se faz necessário desconstruir a crença infundada de muitos empregadores, qual seja, que a deficiência atinge todas as funções do ser humano, o que já foi provado e comprovado que não.

A inclusão do deficiente no mercado de trabalho perpassa pela ideia de responsabilidade empresarial, onde as empresas devem ter a consciência que a Lei de Cota (Lei 8.213/91 e Decreto Federal 3.298/99) tem por objetivo fazer com que as empresas cumpram seu papel social, que vai além da responsabilidade interna (empregados), abrange também a externa (fornecedores, consumidores, meio ambiente, enfim a sociedade em geral. Segundo Felix (2003), a responsabilidade social das empresas está dividida em interna e externa. A primeira se refere à responsabilidade social interna, cujos fatores principais são: a gestão de recursos humanos e a gestão dos recursos naturais. A externa, por sua vez, vai além da relação da empresa com seus empregados e insumos de produção, atinge também a relação da empresa com seus fornecedores, consumidores, comunidade e meio ambiente.

A fim de compreendermos esse processo de inclusão do deficiente visual no mercado de trabalho, passaremos a fazer uma breve análise sobre as leis trabalhistas/previdenciárias que tratam da política de inclusão.

4.1 As atuais políticas de inclusão no mercado de trabalho

O mundo se modificou, principalmente pós-guerras e com o advento da globalização, impactando nos fatores políticos, sociais e econômico, causando uma grande transformação, inclusive tonando as pessoas com deficiência visíveis, onde, surgiu a preocupação de garantir direitos aos deficientes.

Como forma de gerar a igualdade de todos, temos documentos e normas internacionais que visam promover a igualdade e oportunidade para todos sem nenhuma discriminação, e todos esses documentos internacionais se inspiram na Declaração Universal dos Direitos Humanos de (DUDH) , onde a Assembleia Geral proclamou:

“A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.” Em especial, destacamos o artigo sétimo, que salienta a questão da igualdade de oportunidade para todos: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>).

A DUDH é um marco em nossa humanidade, cabe aqui destacar o seu artigo sétimo:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>)

E nesse mesmo sentido, nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º traz como fundamento da República Federativa do Brasil, entre outros, a dignidade da pessoa humana (inciso III), os valores sociais do trabalho e de livre iniciativa (inciso IV), e em seu artigo 3º dispõe que constituem fundamentos da República Federativa do Brasil, construir uma sociedade livre, justa e solidária (inciso I), erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (inciso II), e em seu artigo 4º disciplina que a nas relações internacionais a República Federativa do Brasil rege-se pelos princípios, entre outros, da prevalência dos direitos humanos (inciso II), e ainda, traz em seu artigo 5º como direitos e garantias fundamentais, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”, e ao disciplinar sobre os direitos sociais, em seu artigo 7º dispõe que são direitos sociais dos trabalhadores, a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (XXXI).

Logo, infere-se que o Legislador brasileiro teve a preocupação de estar em consonância as diretrizes internacionais, a fim de promover uma sociedade igualitária.

Quanto ao direito ao trabalho justo, igualitário e sem qualquer discriminação, como forma de se garantir tal preceito, é que em 1990, a Lei 8.112 de 11 de dezembro, disciplinou em seu artigo 5º sobre a reserva de vagas dos concursos públicos em 20% destinadas aos deficientes, vejamos:

De acordo com o referido dispositivo legal, as pessoas com deficiências, quando aprovadas em concurso tem preferência ante aos demais. Mas cabe aqui destacar, que mesmo diante dessa previsão legal, alguns órgãos, quando lançam o edital para preenchimento de vagas, trazem regras preconceituosas, que criam barreiras que ferem a Constituição Federal e a Lei 8.112/90, cita-se como exemplo um caso concreto, vejamos: Recentemente, no ano de 2019, o Município do Rio de Janeiro abriu vagas para professor de ensino fundamental – anos iniciais (edital de 20 de março de 2019)¹⁰, nas vagas destinadas as pessoas com deficiência o edital traz a seguinte regra:

1. Ficam reservadas, no presente certame, 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas para pessoas com deficiência, desde que comprovada a deficiência e a devida compatibilidade com as atividades do emprego, em conformidade com o disposto na Lei Municipal nº 645 de 05/11/84 e no Decreto Municipal nº 5.890 de 16/06/86, na Lei Municipal nº 2.111 de 10/01/94, Lei Municipal nº 4.950 de 02/12/08 e Lei Municipal nº 6.132 de 15/03/2017;
- 8.3 Constatada pela CVL/SUBSC/CTPM a necessidade de avaliação da capacidade laborativa do candidato pela Junta de Especialistas, o referido órgão informará à Coordenadoria Técnica de Concursos, Admissão e Acumulação da Coordenadoria Geral de Recursos Humanos da Subsecretaria de Serviços Compartilhados da Secretaria Municipal da Casa Civil, para as providências pertinentes;
- 8.4 A Junta de Especialistas emitirá laudo fundamentado, declarando a compatibilidade ou não da deficiência com as atribuições do cargo a ser ocupado;
- 8.5 O candidato, cuja deficiência seja considerada pela Junta de Especialistas, incompatível com o regular exercício das atividades do cargo, será eliminado do certame.

Percebe-se que alguns órgãos da administração pública direta, criam regras discriminatórias, ao achar que pessoas com deficiência que passam em concurso público - que por si só já prova a competência e preparação do candidato – não podem assumir determinados cargos.

Dito isto, passaremos a analisar a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho nas empresas privadas. Quanto ao trabalho em empresa privada, cabe destacar o art. 93 da Lei n. 8.213/91 e art. 36 do Decreto Federal 3.298/99, que dispõe que empresas que possuem 100 (cem) ou mais empregados estão obrigadas a preencher em 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, nas seguintes proporções: 2% até 200 empregados; 3% de 201 a 500 empregados; 4% de 501 a 1.000 empregados, e, 5% de 1.001 empregados em diante.

¹⁰ <https://www.rio.rj.gov.br/web/portaldeconcursos/exibeconteudo?id=9658219>. Explica-se que referido exemplo foi escolhido, haja vista que participei do certame, e fui submetido a avaliação de capacidade laborativa, por uma junta médica e de profissionais, os quais avaliaram se eu tinha ou não condições de assumir o cargo em razão de minha deficiência, embora eu tenha sido aprovado pela junta, considero a prática inconstitucional.

Apesar de no Brasil este direito estar garantido em Lei, inclusive com imposição de penalidades em caso de descumprimento, o que se vê, são empresas descumprindo tal preceito legal, ainda, quando contratam, o fazem para cargos não compatíveis com a capacidade da pessoa com deficiência, pagando salários inferiores ao demais profissionais, desrespeitando totalmente a Constituição Federal.

Em 2015, por força da Lei 13.146/2015 para a reserva de cargos será considerada a contratação direta de pessoas com deficiência, estando excluídos o aprendiz com deficiência, isso significa dizer que a contratação de aprendiz com deficiência não entra para a “equação” da cota.

As penalidades que podem ser aplicadas em caso de descumprimento do art. 93 da Lei 8.213/91, são: multas (at. 133 da referida lei), além de procedimentos administrativos previstos nos arts. 13, 14 e 15 da Resolução n. 20 de 2001, como por exemplo, Intervenção do Núcleo de Promoção da igualdade de Oportunidade e Combate à Discriminação; celebração de Termo de Compromisso, além do TAC (termo de ajustamento de conduta).

A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em seu art. 428, ao tratar do contrato de aprendizagem que não poderá ser estipulado por mais de 2 anos, traz a exceção quanto ao aprendiz deficiente, cujo contrato não precisa estipular esse termo (§ 3º do art. 428 da CLT).

Nesse mesmo sentido, a Lei 11.788/2008 que trata do contrato de estágio, disciplina em seu art. 11 que o contrato de estágio não pode exceder 2 anos, exceto para estagiário com deficiência.

Verifica assim, uma preocupação do legislador em proteger o trabalhador deficiente, a fim de possibilitar uma maior inclusão no mercado de trabalho.

Percebe-se assim, conforme expõe Araújo (2013, p. 66) que todas estas garantias legais não coíbem práticas, como as de se alocar todos os trabalhadores com deficiência em um único setor da empresa, ou a contratação de trabalhadores com deficiência “mais leves”, em detrimento daqueles com maiores limitações.

Com o intuito de combater essas práticas discriminatórias e possibilitar uma garantia jurídica na efetivação da norma ao trabalhadores com deficiência, temos a Lei. 7.853/89, que prevê em seu art. 8º, III, que constitui crime punível em reclusão de 1 a 4 anos, negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho.

De acordo com Araújo (2013, p. 90), a finalidade constitui-se em sancionar criminalmente o preconceito e a discriminação da pessoa portadora de deficiência na distribuição de oportunidades de emprego ou trabalho.

Cabe aqui fazer uma pequena observação quanto a diferença de emprego e trabalho, onde para constituição do vínculo empregatício se faz necessário a presença dos requisitos: subordinação, habitualidade (ou continuidade) onerosidade, pessoalidade, pessoa física e alteridade (o risco do negócio é do empregador), e por sua vez, trabalho é a ausência de uns dos requisitos acima, ou seja, ficam compreendidas as demais formas de prestação de serviço.

Logo, verifica-se que na Lei 7.853, o núcleo jurídico a ser tutelado é a pessoa com deficiência, ou seja, pune-se aquele que negar emprego ou trabalho a alguém em razão de sua deficiência.

São muitas as barreiras que os empregados com deficiência encontram, no item a seguir de forma bem sintética pretende-se expor algumas dessas barreiras, cabe aqui destacar, que são barreiras criadas e impostas pela sociedade e não pela pessoa com deficiência.

4.1.1 As Barreiras Que Impedem A Inclusão Do Deficiente Visual

Primeiro se faz necessário explicar e tentar conceituar o que são barreiras, e não há melhor conceito do que aquele trazido pelo art. 3º, inciso IV da Lei 13.146/2015, o qual dispõe que:

Barreiras são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Quanto a inclusão do deficiente no mercado de trabalho, e ao cumprimento da lei de cota, destacaremos as seguintes barreiras:

Quadro 2: Barreiras a serem consideradas para a inclusão

BARREIRAS PARA A INCLUSÃO
a) Falta de Fiscalização; se intensifica-se a fiscalização para cumprir e se fazer cumprir a Lei, teríamos aumento nos postos de trabalho para a pessoa com deficiência; b) Falta de estímulo econômico; é uma das barreiras que mais dificultam a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; c) Dificuldade de preenchimento; argumento utilizado pelas empresas (barreira atitudinal), para justificar o baixo índice de cumprimento das cotas; d) Baixo nível de qualificação; argumento também utilizado pelas empresas, o que não

- procede e precisa ser desmistificado;
- e) Recusa ao contratar; estritamente ligado a falta de fiscalização e aos preconceitos ligados aos itens “c” e “d”;
 - f) Processos seletivos; que criam estereótipos para contratar pessoas com deficiência, dando preferência para as pessoas com deficiência leves, e oferecendo baixos salários;
 - g) Contratação para simples cumprimento da Lei; onde os deficientes são “meros vasos de plantas”, as empresas não acreditam na capacidade das pessoas com deficiência.
 - h) Locomoção; a falta de investimento em mobilidade urbana acessível, dificulta a locomoção dos deficientes visuais.

Conforme bem posto no site do IBC (Instituto Benjamin Constant), as empresas desconhecem as diversas atividades possíveis de serem realizadas pelo deficiente, receiam dificuldades de integração com o grupo de trabalho, temem a ocorrência de acidentes e preocupam-se com o custo de adaptações e aquisição de equipamentos especiais.

Frisa-se que a falta de qualificação profissional alegado por muitas empresas, decorre em razão da falta de estímulo econômico, ocasionada pela ausência de ações voltadas para a preparação profissional dos deficientes, e pela dificuldade de acesso aos cursos existentes. Nesse sentido, Leite (2004), expõe que:

Dentre os vários obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência visual para a inserção no mercado de trabalho, é possível indicar a exigência de mão de obra qualificada, a competitividade, a falsa concepção sobre o seu desempenho. Porém, elas estão quebrando estes paradigmas, provando suas habilidades em seus locais de trabalho, demonstrando a capacidade de serem produtivas e capacidade de concentração (Leite, 2004, p. 21).

Ainda, de acordo com Leite:

Outra grande barreira enfrentada pelas pessoas com deficiência visual para a inserção no mercado de trabalho é a locomoção, pois ao procurar instituições responsáveis pelo apoio a eles, “ele precisa de uma pessoa com visão, que o acompanhe, pois, o caminho é desconhecido, apresenta muita insegurança e medo, o que é natural” (Leite, 2004, p. 21).

Para que de fato se inclua o deficiente visual no mercado de trabalho, se faz necessário diminuir ou até mesmo eliminar as barreiras, a fim de criar mecanismo adequados para inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

O Instituto Benjamin Constant publicou um estudo em novembro de 2016¹¹ sobre o encaminhamento do deficiente visual mercado de trabalho, onde fez um levantamento apontando as diversas profissões que podem ser exercidas pelas pessoas cegas e de visão subnormal. Se faz importante destacar esse estudo, pois ele traz de forma especificada os pré-

¹¹ Pesquisa completa sitio <http://www.ibc.gov.br/component/content/article?id=264>

requisitos e atribuições das referidas profissões, o intuito dessa pesquisa foi justamente para ajudar os deficientes visuais na busca de uma profissão e conscientizar a sociedade sobre o leque de possibilidades quanto as profissões que as pessoas cegas e com visão subnormal podem exercer.

Nesse estudo realizado pelo IBC, foram analisadas cerca de 440 profissões de diversos níveis escolares e qualificações profissionais, e o resultado é bastante interessante, o referido estudo obteve a indicação de 95 (noventa e cinco) ocupações compatíveis com o desempenho das pessoas com deficiência visual, e frisa-se, esse estudo foi feito no ano 2016, estamos em 2020, passaram-se 04 (quatro) anos e de lá pra cá, o mercado de trabalho tem se modificado, e novas profissões surgiram como por exemplo a do digital influencer. E ainda, verifica-se que por conta do COVID-19, que ocasionou uma pandemia mundial, o tele trabalho tem sido a forma de trabalho mais utilizado, onde tal modalidade de trabalho é totalmente compatível com o deficiente visual.

Aqui, não teremos espaço para destacar o quadro detalhado de todas as profissões apontadas pelo IBC, mas citaremos algumas, onde a consulta completa poderá ser feita no site do Instituto¹². Cabe destacar que:

No campo da atividade profissional no Brasil, seja na área comercial, industrial ou rural, existem profissões compatíveis com o desempenho do deficiente visual, nos diversos níveis de formação. Tais profissões podem ser exercidas pelo deficiente na qualidade de empregado, profissional autônomo ou como empresário (IBC, p.2).

Muitas são as profissões que podem ser exercidas pelo deficiente visual, vejamos:

4.1.2 As Profissões Que Podem Ser Exercidas Pelo Deficiente Visual:

4.1.3

Com base nos estudos realizados pelo Instituto Benjamin Constant, são diversas as profissões compatíveis com o desempenho de deficientes visuais, citaremos algumas delas, para fim de exemplificação:

✓ Advogado; Administrador de empresas; Agricultor; Analista de custos; de sistemas, financeiro; Assistente Social; Bibliotecário; Comprador; Economista; Fisioterapeuta; Floricultor; Intérprete; Massagista; Matemático; Músico; Nutricionista; Operador de Telemarketing; Orientador Educacional; Pedagogo; Professor; Programador; Psicólogo; Recepcionista; Sociólogo; Telefonista; Terapeuta ocupacional; Tradutor; Vendedor.

Observa-se que as áreas em que o deficiente visual pode atuar são variadas, conforme exposto acima, logo, não há motivos para segregar o deficiente visual, impedindo-o de se inserir no mercado de trabalho.

¹² <http://www.ibc.gov.br/component/content/article?id=264>

Destaca-se ainda, que os deficientes visuais, tem a capacidade de desenvolver outras habilidades, diante de novos desafios, são trabalhadores, que só querem ter acesso ao trabalho, e fazer valer seu direito Constitucional ao trabalho digno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, que teve por objetivo apreciar o processo de in(ex)clusão da pessoa com deficiência visual na qualificação e no mercado de trabalho. E este trabalho, é fruto não apenas de pesquisas bibliográficas, mas de vivência prática, e com base nisso, constata-se que a deficiência visual não limita um ser humano, isso significa dizer que o cego ou pessoa com visão subnormal pode alcançar êxito na vida acadêmica e profissional, no entanto, para que isso ocorra, é importante que o Estado e sociedade tenham de fato interesse em incluir a pessoa com deficiência.

Durante a minha vida acadêmica (até aqui), percebi que as Instituições de Ensino superior, ainda não estão preparadas para receber o aluno com deficiência visual, não possuem uma boa estrutura curricular e física, o corpo acadêmico não é preparado o suficiente para receber o aluno com deficiência visual, isso é uma barreira que precisa ser eliminada.

As empresas precisam compreender que o objetivo da lei de cota não é multar, e sim inserir o deficiente no mercado de trabalho, para que este vivencie a frase “o trabalho dignifica o homem”.

Sabe-se que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e restrito, principalmente para os deficientes visuais, pois, no âmbito empresarial, ainda persiste a ideia infundada de que a deficiência afeta todas as funções do indivíduo. Por isso, o apoio das Instituições de Ensino é supra importância e indispensável no processo de aprendizagem, inclusão e adaptação da pessoa com deficiência visual.

Além disso, as Instituições de Ensino Superior e o mercado de trabalho, desconhecem o potencial do deficiente visual, seja ele legalmente cego ou com visão subnormal, todavia, o deficiente visual tem capacidade intelectual para cursar um curso de ensino superior, uma pós graduação *stricto* ou *lato sensu*, e exercer qualquer profissão que desejar seguir.

As barreiras impostas pela sociedade, são grandes desafios enfrentados diariamente pelos deficientes visuais, e dentre essas barreiras merecem destaque: o preconceito, a falta de informação e a falta de investimento econômico em políticas públicas (educacionais e profissionais) para inserção do deficiente visual nas Instituições de Ensino Superior e mercado de trabalho.

A partir das pesquisas realizadas verificou-se que embora tenhamos todo um aparato legal, ainda há barreiras que precisam ser eliminadas, para assim combater o preconceito e promover a inclusão.

Por isso, acredita-se que essa pesquisa é de suma importância para os deficientes visuais, para o corpo acadêmico e empresarial e para a sociedade em geral, então, deseja-se que ela se torne uma fonte de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Josemar F. **Depois da Lei de Cotas: um estudo dos resultados da política de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** Rio de Janeiro/São Paulo: Livre Expressão, 2013.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; SOUZA, Karina Malon. **Inclusão na Educação Superior: uma revisão das produções atuais.** In: XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: aprender e empreender na educação e na ciência. 03/10/2012 a 05/10/2012, Universidade Franciscana, UFN – Santa Maria, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.unifra.br>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

BARRAGA, N. C. **Programa para Desenvolver a Eficiência no Funcionamento Visual.** São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

BRASIL, **Centro Nacional de educação Especial.** Proposta curricular para deficientes visuais: elaborada pela Universidade do Rio de Janeiro. Brasília.

BRASIL, **Constituição Federal da República.** De 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Consolidação das leis do trabalho.** Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 08 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acessado em: 08 de maio de 2020.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Instituto Benjamin Constant (IBC).** Sitio: <http://www.ibc.gov.br/component/content/article?id=264>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2020.

CARVALHO, K.M.M., GASPARETO, M.E.R.F. e VENTURINI, N.H.B. **Visão Subnormal: Orientação ao Professor do Ensino Regular**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

CONDE, Antônio João Manescal. **Deficiência Visual: a cegueira e a baixa visão**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

CORDE. **Oportunidades de Trabalho para Portadores de Deficiência: um guia para as organizações de trabalhadores**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

COSTA, M. P. R; SILVA, H. F. **Relacionamento com pessoas cegas**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1981.

CRUICKSHANK, W.; JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1983. v.2.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTr, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**, 1999. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

SILVA, Lázara Cristina da; RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Acesso ao Ensino Superior: os nós das políticas de inclusão educacional e as pessoas com deficiências. In: V Simpósio Internacional "**O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**". 6 a 8 de dezembro de 2009, Uberlândia. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC05.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2020.

WESSELOVICZ, Gláucia. CAZINI, Janaina. **Diálogos sobre inclusão 3**. Paraná. Atena Editora. 2019.

UFPA. **Cartilha Deficiente Visual. Orientações Pedagógicas e Técnicas Voltados para o Relacionamento com a Pessoa com Deficiência Visual**. V. 3. Disponível em: <http://saest.ufpa.br/documentos/Vol.3.CARTILHA.DEF.VISUAL.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO FARMACÊUTICA NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

THE IMPORTANCE OF PHARMACEUTICAL GUIDANCE IN THE TREATMENT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

Edilene Melo da Costa¹, Leonardo Guimarães de Andrade¹

1- Universidade Iguaçu – UNIG

RESUMO

O transtorno do espectro do autismo é considerado uma dificuldade global do neurodesenvolvimento que traz limitações cognitivas, motoras e de socialização. A causa do autismo ainda é desconhecida, alguns estudos divergem sobre a possível causa ser genética, ambiental, gastrointestinal e alimentar e que o autismo afeta mais meninos do que meninas na proporção de 4:1, por isso a cor que simboliza o autismo é azul. É importante que o diagnóstico seja dado ainda na infância através de observações clínicas, mentais e comportamentais, pois é necessário dar início ao tratamento farmacológico e não-farmacológico para que a criança possa se desenvolver com inclusão e acessibilidade na escola e na sociedade. Foram avaliados materiais na base de dados do Scholar, PubMed, Scielo e Periódicos da Capes, artigos e monografias sobre o tema do autismo e foi dado maior ênfase aos que abordavam a farmacoterapia e a atenção farmacêutica onde totalizaram 59% do material de pesquisa escolhido. Vários assuntos sobre o autismo foram levados em consideração, tais como, as Leis que garantem os direitos das pessoas com TEA, o aspecto nutricional e as dificuldades com a seletividade alimentar e a importância de uma alimentação adequada. Para tratar os sintomas do autismo é necessário iniciar a terapia medicamentosa e os fármacos utilizados para este fim são os ansiolíticos, antidepressivos, estabilizantes de humor e antipsicóticos que trará uma melhora no quadro sintomático proporcionando uma qualidade de vida para os autistas. O Objetivo deste trabalho é destacar a importância do farmacêutico no cuidado a estes pacientes no uso correto dos medicamentos a fim de evitar erro nas doses terapêuticas e salientar sobre possíveis reações adversas e interações com outros medicamentos e alimentos.

Palavras chave: Transtorno espectro autista; Orientação farmacêutica; Farmacoterapia.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder is considered a global neurodevelopmental difficulty that brings cognitive, motor and socialization limitations. The cause of autism is still unknown, some studies diverge about the possible cause being genetic, environmental, gastrointestinal and

food and that autism affects more boys than girls in a 4:1 ratio, so the color that symbolizes autism is blue. It is important that the diagnosis is given in childhood through clinical, mental and behavioral observations, as it is necessary to start the pharmacological treatment and pharmacological so that the child can develop with inclusion and accessibility in school and society. Materials were evaluated in the database of Scholar, PubMed, Scielo and Capes Journals, articles and monographs on the subject of autism and greater emphasis was given to those that addressed pharmacotherapy and pharmaceutical care where totaled 59% of the research material chosen. Several issues about autism were taken into account, such as the Laws that guarantee the rights of people with ASD, the nutritional aspect and the difficulties with food selectivity and the importance of adequate nutrition. To treat the symptoms of autism it is necessary to start drug therapy and the drugs used for this purpose are anxiolytics, antidepressants, mood stabilizers and antipsychotics that will bring an improvement in the symptomatic picture providing a quality of life for autistics. The objective of this study is to highlight the importance of the pharmacist in the care of these patients in the correct use of medicines in order to avoid errors in therapeutic doses and to point out possible adverse reactions and interactions with other medicines and foods.

Keywords: Autismo spectrum disorder; Pharmaceutical guidance; Pharmacotherapy.

1. INTRODUÇÃO

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado pela dificuldade global do neurodesenvolvimento, que altera a forma de se comunicar, interagir e de se comportar, podendo apresentar movimentos repetitivos, hiper foco para alguns objetos e limitações de interesse (MARTINS, 2022).

Em 1906 o psiquiatra Plouller utilizou o termo “autista” em pacientes diagnosticados com demência, mas foi Eugen Breuler um psiquiatra suíço que por volta de 1911 disseminou o termo passando a usar em pacientes com quadro clínico de esquizofrenia e destacando a desconexão com o mundo externos por uma parcela dos pacientes. Em 1947 o médico Dr^o Leo Kranner, um psiquiatra infantil, mudou o conceito do autismo que passou a ser caracterizado por um comprometimento cognitivo e neurológico (FERNANDES *et. al.*, 2020).

A descoberta de que o autismo não é um distúrbio do contato afetivo e sim um distúrbio de desenvolvimento nos permite buscar tratamento alternativo frente aos avanços da neurociência, pois não há evidência de um tratamento eficaz garantido e os medicamentos disponíveis não atuam diretamente no TEA e sim nos sintomas-alvo (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Na década de 90 no Brasil foram criados centros de apoio e atenção psicossocial com referência em saúde mental, com isso trazendo mais discussões e conhecimento sobre o TEA (BRASIL, 2015)

Com a falta de dados confiáveis e subnotificações de casos o autismo no Brasil ainda

é pouco conhecido. A prevalência do TEA no Brasil varia de 1 a 2% da população sendo semelhante a outros países, segundo estudos recentes (MANDELLI *et al.*, 2020).

Com uma proporção estimada de 4:1 o TEA afeta mais indivíduos do sexo masculino do que feminino. O diagnóstico pode ocorrer até antes dos 3 anos de idade. Para que ocorra o diagnóstico e tratamento adequado para o TEA no Brasil, precisamos que todos tenham acesso aos serviços de saúde, capacitação técnica dos profissionais, para que com isso não haja atraso no tratamento destas crianças, porém no Brasil ainda falta acesso da população a estes serviços (BRAGA, 2023).

Os autistas possuem alterações sensoriais que afetam sua rotina diária como comer e dormir e se caso a rotina mudar e essas ações forem realizadas fora do ambiente de costume, poderá trazer problemas no convívio social desta família (POSAR; VISCONTI, 2018)

Quanto mais cedo for o diagnóstico do autismo melhores serão os resultados, pois o tratamento se baseia em terapias farmacológicas e não-farmacológicas e é importante lembrar que, como o autismo não tem cura, os medicamentos servem para melhorar alguns sintomas (BRITES, 2019).

No estado do Mississippi (EUA), em uma pesquisa online realizada com farmacêuticos registrados, foi argumentado que este profissional, por estar presente nas farmácias da comunidade, se torna o profissional da saúde mais acessível ao público, pois há uma relação de proximidade com as famílias e assim exerce um papel importante no cuidado as pessoas com autismo e seus familiares (KHANNA E JARIWALA, 2012).

Para que os pacientes autistas não corram risco, é necessária uma boa orientação aos possíveis efeitos adversos, pois a terapia medicamentosa inadequada os torna vulneráveis a estas interações indesejadas dos fármacos (PAULA; CAMPO; SOUZA, 2021).

Com isso o objetivo deste trabalho é evidenciar a atuação do profissional farmacêutico na orientação correta no uso dos medicamentos e sanar as dúvidas inerentes aos possíveis efeitos colaterais dos fármacos, para que as famílias e cuidadores das crianças com TEA saiba observar e relatar qualquer eventualidade.

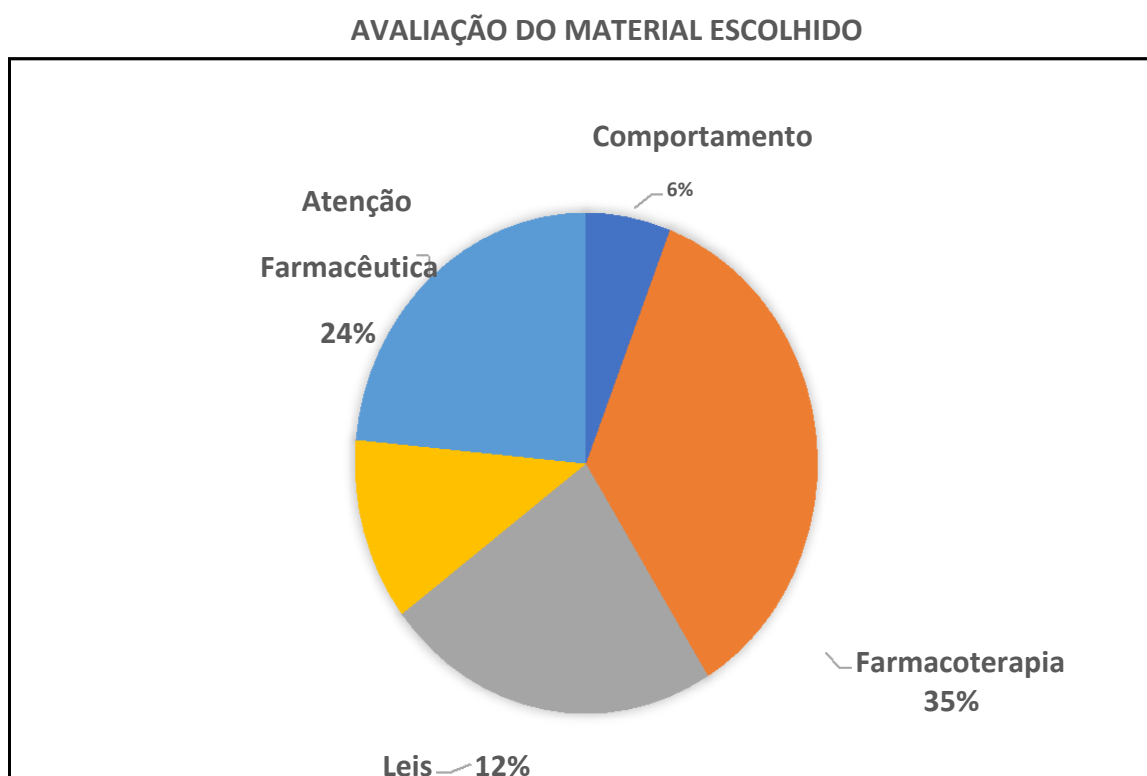
3. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma revisão de literatura de publicações científicas do banco de dados das plataformas Google Scholar, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Portal de Periódicos da Capes e PubMed (National Library of Medicine).

Foi realizado um levantamento bibliográfico onde foram analisados e selecionados 14 (QUATORZE) artigos e 4 (QUATRO) monografias, todos publicados eletronicamente a partir de 2019 disponíveis em Inglês, Português e Espanhol. Estes artigos possibilitaram ter uma visão geral acerca do tema escolhido com intuito de obter informações sobre o autismo, conhecendo os problemas, definições, história e o papel do farmacêutico na atenção a estes pacientes.

A escolha do material foi dividida em várias áreas envolvendo o autismo tais como alimentação, comportamento, atenção farmacêutica, farmacoterapia e sobre as leis que garantem os direitos dos mesmos. A atenção farmacêutica e farmacoterapia totalizaram juntas 59% do material escolhido, pois se faz necessário uma ampla pesquisa para a conclusão geral deste trabalho.

Figura 1. Gráfico do material selecionado na base de dados.



Fonte: Próprio Autor, 2023

4. JUSTIFICATIVA

Considerando o aumento do número de crianças com Transtorno do Espectro Autista, este estudo vem por motivação cada vez mais conscientizar a população e em especial os profissionais da saúde sobre os desafios que são apresentados durante todo o tratamento das crianças com TEA.

Desafios esses em que devemos entender e compreender cada necessidade destas crianças e de suas famílias no âmbito econômico, social e cultural. Sabemos que ainda há muito o que fazer, mas atualmente vem aumentando a divulgação e conscientização do autismo com grandes avanços na ciência proporcionando compreensão em aspectos biológicos e

neuroológicos e nas leis que visam assegurar os direitos dos autistas que são fundamentais para diminuir o preconceito e promover a inclusão dos mesmos na sociedade.

Por isso este trabalho é de tamanha importância e relevância para cada vez mais trazer conscientização às pessoas no contexto acadêmico, social, cultural, contribuindo assim para que todos possam ter acesso às informações que permeiam o mundo do autismo, tendo em vista que este artigo poderá servir também como referência bibliográfica de algum trabalho relacionado a este tema.

5. DESENVOLVIMENTO

5.1. PERFIL DA CRIANÇA COM TEA

Geralmente as mães são as primeiras a notar sinais de transtornos nos filhos, mas se torna frequente a família e o pediatra não dar ouvidos a mesma e com isso prejudicando o diagnóstico precoce que é fundamental no tratamento e desenvolvimento da criança (HOLANDA, 2018).

As crianças com TEA muitas vezes podem recusar o contato físico e visual podendo se isolar por não ter iniciativa em aproximação com outras pessoas e é comum não atenderem quando são chamados pelo nome. Podem ter comunicação verbal e não-verbal, os que são verbais apresentam atraso na fala e geralmente não usam o pronome pessoal “eu”, não entendem ironia, humor e duplo sentido e as expressões faciais são ausentes (BRASIL, 2015).

Os sinais do TEA são divididos em principais e secundários, os principais são relativos à comunicação, interação social e comportamental, já o secundário está relativo à desordem sensorial onde a criança pode apresentar hiper ou hipo sensibilidade aos cheiros, cores, sabores, ao toque, ao ambiente (BRITES, 2019).

Para o autista é difícil entender o próprio corpo e com isso podem apresentar dificuldades em movimentos simples como sentar e levantar, por não ter uma relação comum com o seu corpo apresentam alterações na marcha, ou seja, andam nas pontas dos pés trazendo problemas para seu equilíbrio e para as tarefas diárias (FERNANDES; SOUZA; CAMARGO, 2020).

As observações em torno das características do autismo são feitas geralmente pelos pais, cuidadores e familiares que notam as mudanças de humor repentina, movimentos estereotipados, manias como girar objetos ou bater as mãos e também inteligência variável, reconhecer estes sinais é de extrema importância para um diagnóstico precoce (PINTO *et. al.*, 2016).

As crianças com TEA podem apresentar comportamentos limitados, repetitivos, estereotipados, com apego a rotina, de seletividade alimentar, com problemas em interagir socialmente, impaciência com barulhos e atraso na linguagem, estas características configuram

como prejuízos persistentes sendo base para o diagnóstico e destacando que o autismo possui níveis para indicar o quanto de suporte a pessoa com TEA terá necessidade (BRITES, 2019).

É dever do estado garantir a identificação dos riscos precocemente, já que o diagnóstico definitivo do TEA só é dado após três anos de idade, segundo as diretrizes do SUS como prevenção de agravos, promoção e proteção da saúde. Tanto os familiares quanto os profissionais da saúde, inclusive o farmacêutico, podem e devem observar as características da criança seguindo o Manual de Cuidado para crianças com TEA, pois o Ministério da Saúde (2015) elaborou um quadro para ajudar na percepção precoce do transtorno (BRASIL, 2015).

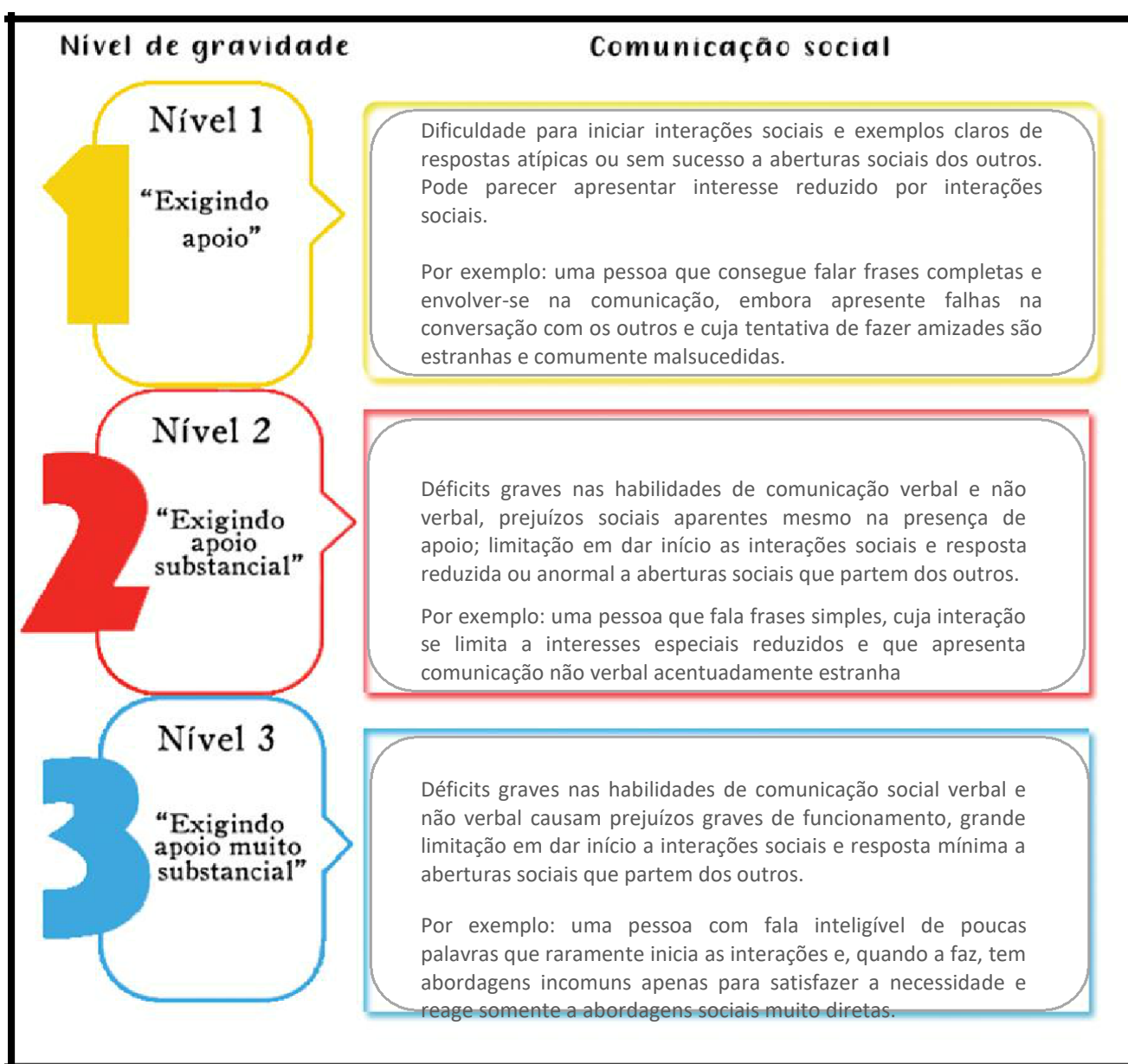
Figura 2. Características clínicas de crianças com risco de TEA

De 6 a 8 meses	De 14 a 16 meses	
Por volta dos 18 meses		
Não apresentam iniciativa em começar, provocar e sustentar interações com adultos próximos (exemplo: ausência da relação olho no olho.	Não responde claramente quando são chamados pelo nome.	Não se interessa por jogos de faz de conta.
Não se interessam pelo prazer que podem provocar no outro.	Não demonstra atenção compartilhada.	Ausência da fala ou sem fala
Silenciamento das suas manifestações vocais, ausência de balbúcio, principalmente em resposta ao outro.	Ausência do apontar pro-declarativo na intenção de mostrar algo a alguém. Ausência do apontar	Desinteresse por outras crianças: preferem ficar sozinhas e, se ficam, não incomodam ninguém.
Ausência de movimentos antecipatórios em relação ao outro.	Não há ainda as primeiras palavras ou os primeiros esboços são palavras.	Caso tenha tido o desenvolvimento da fala e interação, podem começar a perder essas aquisições.
Não se viram na direção da fala humana a partir dos quatro primeiros meses de vida	Não estranham quem não é da família mais próxima da família mais próxima como se não notasse a diferença.	Pode aumentar o seu isolamento.

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2015.

Conforme *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ou Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais o DSM-V (2014), o autismo é dividido em 3 níveis de suporte para melhor entendimento e auxílio aos portadores do TEA, que são TEA nível 1: requer apoio mínimo; TEA nível 2: requer apoio substancial; TEA nível 3: requer apoio muito substancial. O que irá diferenciar será a necessidade de apoio que cada autista terá ao longo da vida.

Figura 3 - Mostra os níveis de suporte (apoio) do Autismo.



Fonte: Adaptado de Jornal do Cidadão e do DSM-5, 2019

5.2. AUTISMO X ALIMENTAÇÃO

O convívio com os pais e outras pessoas são fundamentais para o desenvolvimento social da criança. Em casa e na escola a criança começa a fortalecer as relações interpessoais e o alimento é um item importante na socialização, pois os hábitos incluindo os alimentares fazem parte do processo educativo (OLIVEIRA E FRUTUOSO, 2021).

Alguns estudos apontam que o autismo tem sua causa genética, já outros mostram que tem relação com alterações em outros fatores podendo ser ambiental, gastrointestinal e alimentar. Os neurotransmissores tem como precursores o triptofano e a tirosina, aminoácidos que naturalmente os autistas possuem deficiência (DIAS, 2016).

As desordens do autismo afetam vários sistemas do corpo humano inclusive o Trato Gastrointestinal (TGI) é o que sugere algumas investigações clínicas e que ocorre em pelo menos um subgrupo destes pacientes (GAZOLA, 2015).

Devido a problemas gastrointestinais, alergias alimentares e anormalidades metabólicas se faz necessário uma ingestão adequada de nutrientes em crianças com TEA, mas isso se torna um desafio, pois essas crianças apresentam problemas no comportamento alimentar (DIAS *et al.*, 2021).

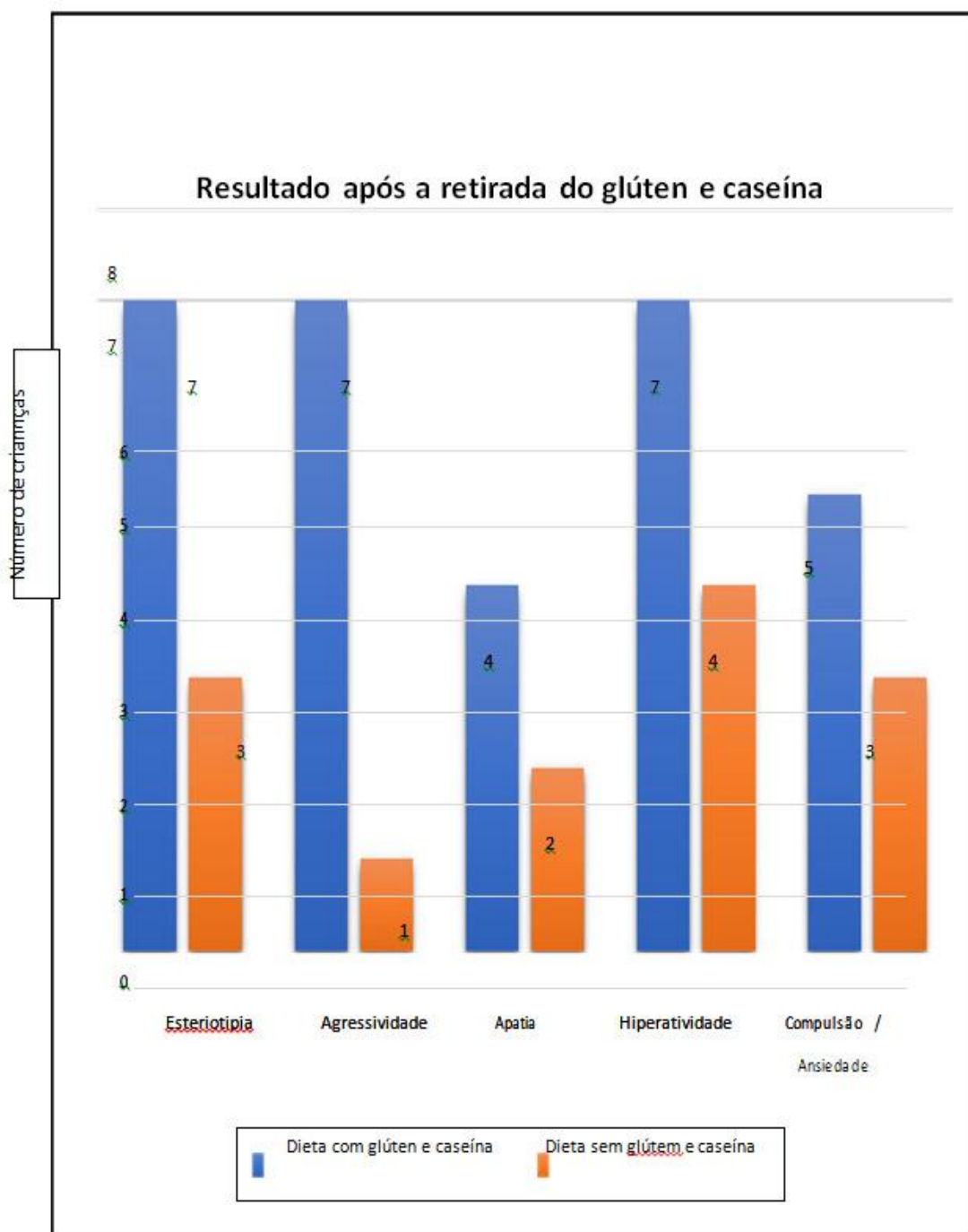
Quando os autistas apresentam desintegração sensorial, podendo ser uma sensibilidade excessiva ou insuficiente a estímulos do ambiente, os sentidos como olfato, paladar, visão, audição e tato ficam comprometidos e quando são manifestados na alimentação este momento se torna um desafio (MAGAGNIN E SORATTO, 2019).

De acordo com Oliveira *et al.*, (2018) o autismo é tão antigo quanto a história em que os peptídeos do glúten e da caseína interferem em desordens mentais.

Desde os anos 80 várias pesquisas com testes de dieta sem glúten são realizadas, constatando um aumento de peptídeos, vindos do glúten e da caseína, por não ter havido a quebra completa destes alimentos ocasionando em uma ação chamada de “intestino permeável”. Com a retirada destes peptídeos, que ultrapassam a Barreira Hemato Encefálica (BHE) causando alterações no comportamento neuronal, a criança passa a ter mais domínio nas suas atitudes e ações (CRUCHET *et al.*, 2016).

Segundo Mariano *et al.*, (2019) alguns estudos mostram que uma alimentação livre de glúten e caseína melhora o quadro cognitivo comportamental das crianças autistas, acredita-se que o glúten e a caseína podem causar uma reação imunológica estimulando alterações neuronais que mudam o comportamento destas crianças. Uma dieta sem glúten e sem a proteína do leite a (caseína) apresentam bons resultados no tratamento das crianças com autismo é o que mostram alguns estudos (MAGAGNIN E SORATTO, 2019).

Figura 4. Gráfico mostra a diminuição de alguns efeitos do autismo quando é retirado da alimentação o glúten e a caseína.



Fonte: Adaptado pelo autor, 2023.

Porém segundo Piwowarczyk *et al.*, (2018), a retirada do glúten e da caseína não apresentaram muitas diferenças, em níveis estatísticos, com relação aos sintomas do autismo. Onde se faz necessário mais pesquisas na área de dietas específicas para autistas, onde sustente que a retirada destes alimentos venha atenuar o transtorno.

De acordo com Ristori *et al.*, (2019), a retirada do glúten em indivíduos saudáveis causou uma diminuição de alguns microrganismos benéficos do intestino, propiciando o crescimento de patógenos.

Após um estudo Keller *et al.*, (2021), acredita que com a retirada do glúten e da caseína, a fim de diminuir a sintomatologia do autismo, a criança poderá apresentar deficiência de importantes nutrientes, só devem ser retirados se a criança for alérgica ou intolerante a estes alimentos. Independente do grau de autismo estas dietas especiais não são recomendadas.

Portanto se torna primordial compreender que cada autista é único e cada organismo responde de uma maneira diferente uns dos outros como mostra o estudo de Whiteley *et al.*, (2010), em que foram avaliados dois grupos (com dieta e sem dieta) o grupo que teve dieta restrita melhorou significativamente da desatenção, interação social e hiperatividade, no total foram avaliados 57 indivíduos.

5.2.1 Seletividade Alimentar

Geralmente 80% dos autistas apresentam Seletividade Alimentar causando carência nutricional devido a limitação na escolha dos alimentos. Para melhorar a qualidade de vida dos pacientes com TEA e de seus responsáveis é preciso elaborar uma abordagem terapêutica entendendo os aspectos que envolvem a alimentação destes pacientes (MAGAGNIN *et al.*, 2021).

O que caracteriza a Seletividade Alimentar é a preferência ou a exclusão de certos alimentos, que tanto os autistas quanto outras crianças podem apresentar. É necessário a realização de mais estudos em torno da farmacoterapia, que é a principal alternativa até agora, para que o tratamento dos autistas não fique limitado (MONTEIRO *et al.*, 2020).

Para Hubbard *et al.*, (2014), a consistência, o sabor, o cheiro e a mistura dos alimentos no mesmo prato podem acentuar ainda mais a recusa alimentar, com isso prejudicando o consumo de legumes e vegetais, pois pesquisas constataram que a recusa alimentar pode estar ligada a cor do alimento.

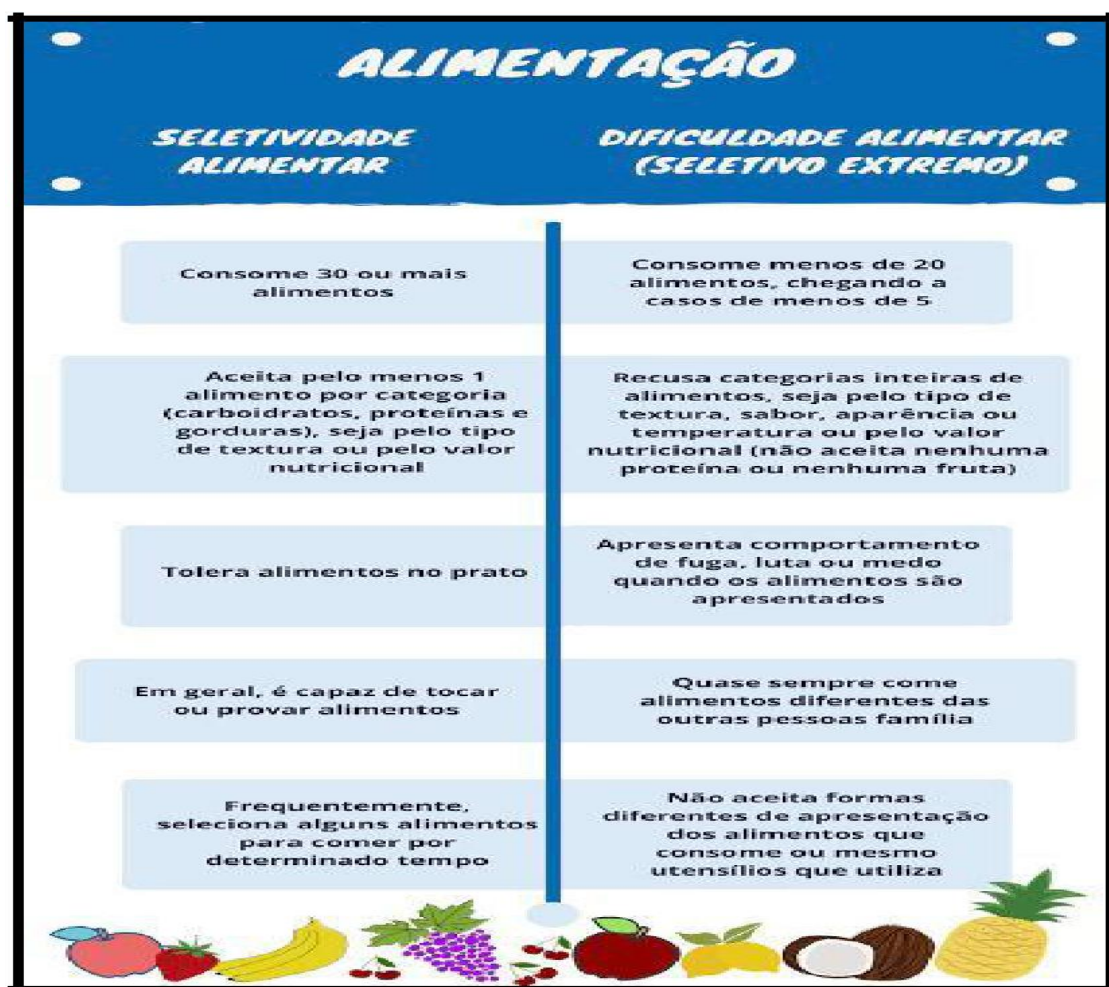
Na pesquisa de Nguyen *et al.*, (2021), viu-se que o desenvolvimento da parte motora, do sistema digestório, da parte óssea e do sistema imunológico podem ser prejudicados com a pouca ou nenhuma ingestão de frutas, verduras e legumes que são importantes fontes de micronutrientes e fazem parte do crescimento da criança.

O comportamento repetitivo e o interesse restrito podem ter relação com a recusa alimentar ou a seletividade alimentar pois contribui com a predileção a certos alimentos de acordo com a cor, textura e sabor fazendo com que tenha ineficiência em algumas atividades motoras (CORREIA, 2015).

A seletividade alimentar influencia de maneira negativa o conjunto de bactérias intestinais, pois o consumo de poucos alimentos e geralmente estes são ultra processados, acaba favorecendo a disbiose intestinal (MARIANO *et al.*, 2019).

A causa da seletividade alimentar ainda é desconhecida, pode estar ligada a dificuldades neuromotoras, a problemas gastrointestinais ou a um diferente funcionamento do sistema sensorial. Estas crianças tem resistência ao novo e a recusa alimentar, consequência do comportamento repetitivo, interesse restrito e a seletividade alimentar. Para melhorar a qualidade de vida dos autistas, a prevenção de doenças e o bom funcionamento do organismo é preciso introduzir uma alimentação adequada (MARTINS, 2022).

Figura 5 - Diferenças entre Seletividade Alimentar



FONTE: Nutricionista Adriana Siqueira, 2018.

É essencial que a criança com TEA tenha uma avaliação e acompanhamento com o profissional nutricionista pois em alguns casos mais graves é necessário utilizar suplementos alimentares, mas sempre com a supervisão deste profissional, para que não tenha problemas com possíveis efeitos colaterais. Deve-se oferecer uma variedade de alimentos como estratégia para melhor lidar com as dificuldades, pois é comum os autistas apresentarem desconfortos gastrointestinais além de características comportamentais (MELO; QUEIROZ; FERNANDES, 2020).

5.3. LEI BERENICE PIANA 12.764/2012

A lei Berenice Piana, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei da Inclusão e o estatuto da criança e do adolescente (ECA) são os quatro documentos legais no Brasil que falam sobre os direitos das pessoas com autismo. (BRITES, 2019).

A Brasileira Berenice Piana foi umas das pessoas pioneiras na luta para assegurar os direitos dos autistas, sendo estabelecidos os principais regulamentos em torno do Transtorno do Espectro Autista (BELIN, 2018).

Motivada pelas necessidades de seu filho Dayan e de outros autistas, segundo Artiaga (2016) ela e um grupo de pais de autistas lutaram para que algum político pudesse atender seu pedido, até que o senador Paulo Paim (PT/RS) concordou em promulgar as leis visto a necessidade da causa, através de uma legislação participativa com iniciativa popular. A Lei foi assinada em 27 de dezembro de 2012 e homenageia Berenice Piana.

De acordo com Oliveira (2017, p.15) precisa haver uma legislação que leve em consideração as demandas e especificidades de pessoas com TEA, pois “a Lei Berenice Piana é uma das que são voltadas especificamente para autistas. As demais abordam as deficiências em geral”.

Conforme a Lei nº 12.764/2012, pessoas com TEA tem direito a diagnóstico precoce, para que tão logo se inicie o tratamento, sendo definitivo ou não, pois a criança precisa ser tratada por completo e com acompanhamento multiprofissional. São direitos aos serviços de saúde que possam garantir atendimento integral de acordo com as necessidades de cada pessoa com TEA.

A Lei Berenice Piana garantiu que o TEA fosse considerado, para todos os fins legais, uma deficiência, e com isto gerou muito progresso nos direitos das pessoas com autismo, garantindo tratamento no SUS, normas para o diagnóstico, orientações na área da educação, contribuindo para que tenham ensino profissionalizante e com isso auxiliando a inclusão, acessibilidade, proteção contra abusos e explorações e o direito a uma vida digna (BRITES, 2019).

A garantia da inclusão das pessoas com TEA a todo o sistema educacional e em todos os níveis é a base da Lei Berenice Piana através da Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Além de contribuir com a formação dos profissionais mantendo-se contínua, para que os mesmos utilizem meios inclusivos para ajudar os estudantes com TEA na escola e nas relações sociais proporcionando o direito a uma educação formal com atendimento educacional especial (COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO DA SECCIONAL DA OAB/DF, 2015).

Se a criança com TEA tiver necessidade comprovada terá direito a um mediador escolar, mas este benefício não é para todos os autistas, será necessário provar que realmente precisa de ajuda, isto pode ser comprovado através de um laudo ou relatório evidenciando as reais necessidades. O profissional que fará o acompanhamento deverá ser qualificado para a função,

ou seja, ter recebido treinamento e capacitação sobre o autismo, segundo a Lei 12.764/12 no artigo 3º parágrafo único (BRASIL, 2012).

Todavia é preciso mais divulgações acerca do transtorno do espectro autista pois um artigo do blog Imaginie (2020) afirma que ainda temos poucos profissionais capacitados na educação para melhor lidar com as crianças com TEA, e isto se torna um problema pois atrasa o desenvolvimento cognitivo e a inclusão do indivíduo na sociedade pois eles e a família ainda sofrem preconceito e discriminação.

O símbolo mundial da conscientização do espectro autista é a fita quebra-cabeça, que de acordo com o artigo 1º, inciso 3º da Lei 12.764/12, serve para sinalizar prioridade nos atendimentos em estabelecimentos públicos e privados às pessoas com espectro autista (BRASIL, 2012)

Figura 7 - Placa de sinalização ao atendimento preferencial



Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2019

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

Em 2020 a Lei Romeu Mion nº 13.977/2020 fez alteração na Lei Berenice Piana nº 12.364/2012 onde incluiu o Art. 3º-A criando a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), de forma gratuita, que garante prioridades na saúde e educação, tanto pública quanto privada, dando aos autistas uma devida atenção integral e assistência social (BRASIL, 2020).

Conforme a Lei Romeu Mion a CIPTEA tem validade de 5 anos a partir da expedição e a importância da emissão desta carteirinha seria a contagem de pessoas com autismo em território brasileiro, vale lembrar que é importante manter o cadastro sempre atualizado.

Para solicitar a carteirinha (CIPTEA) será necessário anexar junto ao requerimento o relatório médico e o código CID da criança para os órgãos responsáveis pela emissão de cada estado ou município (LOPES, 2021).

Figura 6. Modelo da carteirinha da Lei Romeu Mion (CIPTEA)

O modelo da carteira é dividido em seções coloridas: azul no topo esquerdo com o brasão da cidade e o texto 'CIDADE DE SÃO PAULO' e 'PESSOA COM DEFICIÊNCIA'; branco no topo direito com o título 'CARTEIRA DE IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - CIPTEA' e 'Lei Nº 13.977 - Romeu Mion' acompanhado de uma fita colorida; uma seção central com fundo roxo para os dados pessoais; e uma base amarela com uma declaração de validade.

 CIDADE DE SÃO PAULO PESSOA COM DEFICIÊNCIA	CARTEIRA DE IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - CIPTEA Lei Nº 13.977 - Romeu Mion
	Beneficiário: Data de nascimento: CPF: Tipo sanguíneo:
FOTO	Em caso de necessidade, entrar em contato com: Nome: Telefone:
	CIPTEA Nº [] VALIDADE: 26/12/2027
Esta carteira não dispensa a apresentação de documentos e outros requisitos exigidos por lei para acesso a direitos específicos.	

Fonte: adaptado pela autora, 2023

Portanto a Lei Berenice Piana se tornou um diferencial na vida dos autistas e de seus familiares, pois de acordo com Cruz (2020) a lei proporcionou que os autistas pudessem ser vistos pela sociedade tendo seus direitos garantidos, nos três níveis de governo, trazendo igualdade de oportunidade e superações de desafios e com isso promoveu um avanço para a democracia brasileira.

5.4. FÁRMACOS X AUTISMO

Para tratar os sintomas do autismo é necessário que seja iniciado tratamento medicamentoso com psicofármacos que diminuam a irritabilidade, hostilidade, euforia e movimentos repetitivos (PIRES; SOUZA, 2013).

Atualmente os medicamentos para o autismo são usados para tratar os sintomas que estão correlacionados ao transtorno, já que não existe medicamento que cure o autismo ou todos os sintomas juntos (GOMES, 2021).

De acordo com Lima *et. al.*, (2020), para que a pessoa com TEA tenha uma melhora na parte cognitiva e na comunicação é necessário começar a terapia medicamentosa pois os remédios prescritos trarão mais concentração e com isso os sintomas como agressividade ou automutilação serão diminuídos.

O tratamento farmacológico deve ser iniciado, respeitando a individualidade de cada autista, para que tenha uma melhora no desenvolvimento. E com o objetivo de diminuir possíveis efeitos adversos é preciso escolher as medicações adequadas para estes indivíduos (ABREU *et. al.*, 2022).

Os fármacos que agem nos sintomas do TEA são divididos em classes como ansiolíticos, antidepressivos, estabilizantes de humor, antipsicóticos ou neurolépticos (SHARMA *et al.*, 2018).

Figura 8. Principais psicofármacos utilizados no tratamento do TEA

CATEGORIAS	INDICAÇÃO	CLASSES	FÁRMACOS
Ansiolíticos sedativos	Distúrbios da ansiedade e Sonolência	Benzodiazepínicos	Diazepam Clonazepam
Antidepressivos	Elevam o humor	Tricíclicos	Amitriptilina Imipramina
		ISRSs	Fluoxetina
Estabilizantes de humor	Distúrbios afetivos ou do humor e condições relacionadas	Antiepiléticos/ Anticonvulsivantes	Gabapentina Carbamazepina Ácido Valpróico
Antipsicóticos ou neurolépticos	Tratamento das psicoses e manias	Fenotiazinas	Clorpromazina Tioridazina
		Heterocíclicos	Haloperidol Risperidona

Fonte: Adaptado de Oliveira *et. al.*, 2015.

Nas últimas décadas a utilização dos psicotrópicos por adolescentes autistas com comportamentos desafiadores e situação simultânea de diagnóstico e saúde mental, atingiu cerca de 2/3 destes indivíduos, vale destacar que as crianças autistas são mais sensíveis as medicações e com maior predisposição aos efeitos adversos do que crianças típicas (AISHWORIYA *et. al.*, 2022).

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

É importante ressaltar que os psicofármacos são necessários para tratar os sintomas do autismo, mas podem acarretar dependência e alguns efeitos colaterais como cefaleia, edema e vômito, destacando que as falhas terapêuticas ocorrem devido a uma dose inadequada, a falta de adesão ou interrupção do tratamento (OLIVEIRA *et. al.*, 2015).

No controle dos sintomas que são associados ao TEA, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) aprovou no Brasil, somente a risperidona e a pericazina, existem diversos fármacos utilizados no tratamento do TEA que são prescritos de forma off label, ou seja, são produtos farmacêuticos que ainda precisam de aprovação das autoridades regulatórias quanto a indicação, forma de administração e posologia (NETO *et. al.*, 2019).

Como pode haver, em alguns casos uma ampla farmacoterapia, se faz necessário o acompanhamento do profissional farmacêutico que conhece bem os medicamentos e as suas interações, para que possa orientar quem for administrar as medicações a estas crianças favorecendo a uma boa adesão terapêutica (FERNANDES *et. al.*, 2017).

Ressaltando que vários profissionais que acompanham este paciente podem também fazer prescrições de outros fármacos, como por exemplo, os odontologistas ou em outros casos alguma medicação poderá ser adicionada para moderar efeitos adversos da primeira (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

A prescrição médica deve ser verificada quanto a sua legalidade e legibilidade pelo farmacêutico que é o profissional responsável por fazer esta averiguação (CFF, 2016).

Portanto os médicos não devem ser os únicos a se atualizar sobre os avanços, pesquisas e melhores condutas de intervenção, mas também todos os profissionais da saúde e educadores devem se atualizar, pois a escolha da terapia medicamentosa assertiva para o TEA é um assunto difícil e polêmico e tem sua eficácia questionada pelas famílias e profissionais (SILVA; ALMEIDA; ABREU, 2022).

5.5. Orientação farmacêutica

O farmacêutico é um profissional que atua na política pública de saúde e com isso pode promover atividades como: orientação farmacêutica, adesão medicamentosa, monitorar e acompanhar o paciente, organizar palestras e discussões sobre o autismo, para estimular o conhecimento e esclarecimento para que diminua cada vez mais o preconceito e a estigmatização das crianças com TEA, pois o autismo está presente nas famílias com diferentes níveis socioeconômicos (LULECI *et. al.*, 2016).

O farmacêutico é essencial no cuidado ao paciente com TEA, que pode apresentar variações de acordo com suas necessidades e individualidades, sendo assim o farmacêutico poderá contribuir, com a equipe de saúde, para uma melhor qualidade de vida destes pacientes (ALMEIDA; LIMA; BARROS, 2019).

O profissional farmacêutico consegue promover o cuidado integral dos pacientes com TEA, orientando sobre o uso racional de medicamentos, com atenção na prevenção de prejuízos destes pacientes, isto faz parte da assistência farmacêutica que tem papel fundamental no início dos cuidados assim como na manutenção deste cuidado durante o tratamento (FERNANDES *et. al.*, 2017).

A contribuição do farmacêutico é gerenciar e delinear o perfil da farmacoterapia com uma atenção diferenciada para as crianças com TEA, além de prestar informações a família do paciente, que será responsável pela administração dos medicamentos, afim de evitar erros na administração e possíveis interações medicamentosas (LULECI *et. al.*, 2016).

O uso racional de medicamentos e o acesso da população a qualidade dos mesmos é o objetivo da Assistência Farmacêutica, que é uma atividade dinâmica e multidisciplinar (COSTA *et. al.*, 2021).

De acordo com o CFF (2016), a consulta farmacêutica é onde a relação do paciente com o farmacêutico se consolidam, sendo parte de um serviço farmacêutico (SF), através das orientações no uso racional de medicamentos, obtendo assim excelentes resultados na farmacoterapia, promovendo o cuidado, a promoção, a recuperação da saúde e a prevenção de doenças, levando em consideração a complexidade do caso clínico de cada paciente.

O farmacêutico pode incentivar os pais a buscarem os serviços de saúde, caso observem algum sinal inicial de autismo, e muitas vezes podem favorecer o diagnóstico precoce ajudando no prognóstico desta criança e também orientar sobre o tratamento indicado pelo médico (KHANNA; JARIWALA, 2012). O profissional farmacêutico deve seguir algumas etapas para uma boa orientação farmacêutica sendo elas: entrevistar o paciente para assim identificar o problema, e em conjunto com a equipe de saúde, estabelecer o tratamento adequado criando um plano terapêutico para que possam monitorar este paciente, solucionando e impedindo possíveis problemas relacionados aos medicamentos. A sequência de etapas para que o farmacêutico realize o atendimento aos pacientes com TEA é um ciclo do cuidado farmacêutico (OLIVEIRA *et. al.*, 2015).

De acordo com Maia *et. al.*, (2016), quando os pais recebem o diagnóstico do filho com TEA, passam por um estágio de luto, que é uma sequência de fases relativamente previsíveis, e que o acolhimento desta família é necessário e importante pois faz com que passem mais rápido pelos desafios decorrentes do transtorno. Portanto ter o farmacêutico presente na equipe de saúde no cuidado da criança com TEA, algumas destas fases poderão ser enfrentadas com melhores orientações acerca da terapia medicamentosa.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa concluímos que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento bem complexo e envolve uma avaliação criteriosa baseada em observações comportamentais da criança. Geralmente é a família que nota os primeiros sinais de autismo e isso deve ser investigado assim que alguma diferença for observada, pois o diagnóstico deve ser feito ainda na primeira infância, para que esta criança seja introduzida nas terapias não-farmacológicas que são essenciais no desenvolvimento e autonomia, para que assim consiga na vida adulta fazer suas atividades diárias com o mínimo de ajuda possível, claro que respeitando os diferentes níveis de suporte que cada criança com TEA apresenta, como foi mencionado nesta pesquisa.

Este trabalho mostrou que com a retirada do glúten e a proteína do leite (caseína) da dieta das crianças com TEA, os sintomas relacionados ao autismo tiveram uma redução significativa, porém vale lembrar que cada organismo reage de maneira diferente uns dos outros, portanto esta criança deve ter acompanhamento de um Nutricionista que fará as orientações adequadas.

Foi mostrado também a importância das leis que asseguram os direitos dos autistas e seus familiares dando ênfase na Lei Berenice Piana que foi a primeira lei direcionada aos autistas, e o grande impacto positivo que esta Lei proporcionou. Sabemos que muito ainda há de ser feito em prol dos autistas, pois a cada ano o número de crianças com TEA aumenta e com isso precisamos de atualizações em torno do autismo, como mostrado neste trabalho a Lei Romeu Mion que fez alteração na Lei Berenice Piana com a inclusão de um artigo, trazendo mais benefícios para os portadores de TEA, isto significa que a luta pelos autistas continua.

Em alguns casos os autistas podem apresentar outras comorbidades, logo precisam fazer uso de uma ampla farmacoterapia, com isso se faz necessário a presença do farmacêutico na equipe de saúde que irá acompanhar este paciente, para que todas as orientações sobre os medicamentos sejam passadas corretamente. Em uma consulta com o farmacêutico ele poderá explicar que uma adesão adequada ao tratamento é importante para a melhora dos sintomas do autismo, como a posologia correta, o uso racional de medicamentos, horários que os medicamentos devem ser administrados e orientar sobre as interações que os fármacos podem fazer com outros fármacos ou com os alimentos, trazendo bem estar para a pessoa com TEA e sua família, sabemos que o farmacêutico é o profissional habilitado para este atendimento.

Portanto é necessário que existam mais estudos relacionados a este tema, para que acabe com o preconceito e a estigmatização destes indivíduos e que todos os profissionais da saúde e educadores tenham acesso as informações e atualizações sobre o Transtorno do Espectro do Autismo para melhor atender os autistas e seus familiares.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. R. C.; ALMEIDA, M. A. S. X.; SILVA, S. N. A importância da atenção farmacêutica nos cuidados a pacientes portadores do Transtorno do Espectro Autista. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**. Vol V, 2022.
- AISHWORIYA, R.; VALICA, T.; HAGERMAN, R. An Update on Psychopharmacological Treatment of Autism Spectrum Disorder. **Neurotherapeutics** 19, 248-262 (2022).
- ALMEIDA, H. H. P.; LIMA, J. P.; BARROS, K. B.N. T. **Cuidado Farmacêutico às crianças com transtorno do espectro autista (TEA): contribuições e desafios**. Encontro de extensão, docência e iniciação científica (EEDIC), v. 5, n. 1, 2019.
- ARTIAGA, Larissa. **Berenice Piana, a mãe por trás da lei**. UFG Jovens jornalistas. 2016.
- Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Editora do Ministério da saúde. 2015.
- BARROS NETO, S. G.; BRUNONI, D.; CYSNEIROS, R. M. **Abordagem psicofarmacológica no transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa**. Cad. Pós-Grad. Distúrbio Desenvolvimento, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 38-60, dez. 2019.
- BELIN, L. **Especial #mãedeautista Berenice Piana: a palavra dela é Lei!** 2018.
- BRAGA, Patrícia Beltrão. **Neurocientista (Instituto de Ciências Biomédicas – USP)**. 2023

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

BRASIL, Planalto. **Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.** Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020. **Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, nº 5, p. 1-2, 09 jan. 2020.

BRASIL. **Linha de Cuidado para a Atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do**
BRITES, L.; BRITES, C. M. **Mentes únicas.** 1ª ed., São Paulo: Editora Gente, 2019.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO DA SECCIONAL DA OAB/DF. **Direitos da pessoa com autismo são tema de debate na OAB/DF,** 2015.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA (CFF). **Serviços farmacêuticos diretamente destinados ao paciente, à família e à comunidade contextualização e arcabouço conceitual.** Conselho Federal de Farmácia 2016.

CORREIA, C. O. A. **Seletividade Alimentar e sensibilidade sensorial em crianças com perturbação do espectro de autismo.** Lisboa, 2015. Dissertação (mestrado em terapia Ocupacional) – Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Santa Casa de Misericórdia, Lisboa, 2015.

COSTA, M. C. V.; WANDERLEY, T. L. R.; MEDEIROS, N. W. B. M.; CABRAL, A. G. S.; UCHÔA, D. P. L. Assistência, atenção farmacêutica e a atuação do profissional farmacêutico na saúde básica. **Brazilian Journal of Health Review.** Vol. 4, 2021.

CRUCHET, S.; LUCERO, Y.; CORNEJO, V.; TRUTHS, Myths and Needs os Special Diets: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Autism, Non-Celiac Gluten Sensitivity, and Vegetarianism. **Ann Nutr Metab.** 2016; 68(suppl 1): 43-50.

CRUZ, Deusinha Lopes da, **Olhe os autistas nos olhos: direitos de cidadania, dever da família, do estado e da sociedade.** 2020.

DIAS, B. P. **Relação entre a microbiota intestinal e o autismo.** Porto Velho, Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Biomedicina) - Centro Universitário São Lucas, Porto Velho, 2016.

DIAS, P. A. R.; MARTINS, E. R.; GUAZZELLI, J. I.; PÓVOA, K. C. C.; SILVA, L. M. B.; ARAÚJO, L. B.; AGUIAR, M. V. A. **Influência de sintomas gastrointestinais na qualidade de vida em crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista.** Revista Eletrônica Acervo de Saúde, v. 13, n. 3, p. e 6582. 2021b.

DSM-V, **American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais,** 5ª ed., São Paulo – SP, 2014, 10ª vol.

FERNANDES, C. R.; SOUZA, W. A. A. A. de; CAMARGO, A. P. R. Influência da fisioterapia no acompanhamento de crianças portadoras do TEA (transtorno do espectro autista). **Revista Hígia,** v. 5, n. 1, p. 52-68, 2020.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. **Diagnóstico de autismo no século XXI: Evolução dos domínios nas caracterizações nosológicas.** Psicologia USP. 2020

FERNANDES, L.; PORTELA, F. S.; MOREIRA, P. M. B.; FERNANDES, M. T. Perfil do uso de Medicamentos em Pacientes Autistas Acompanhados na APAE de um município do Interior da Bahia. **Revista multidisciplinar de Psicologia.** Vol.11, p 1-16, 2017.

GAZOLA, F. **Ingestão de lactose, caseína e glúten e o comportamento do portador de autismo.** Revista Brasileira de práticas integrativas e complementares em saúde, v. 4, n. 4, p. 53-61. 2015.

GOMES, C. T. **Benefícios e desafios do uso da cannabis sativa no tratamento de pessoas com o transtorno do espectro do autista (TEA).** Mostra científica do Congresso Brasileiro de saúde Integrativa e Espiritualidade. 2021.

HOLANDA, Gustavo. **Transtorno do Espectro Autista.** 1ª ed., Jaboatão dos Guararapes – PE, 2018.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

HUBBARD, K. L.; ANDERSON, S. E.; CURTIN, C.; MUST, A.; BANDINI, L. G., A comparison of Food Refusal Related to Characteristics of Food in Children with Autism Spectrum Disorder and Typically Developing Children. *J Acad Nutr Diet*, 114(12): 1981-7, 2014.

IMAGINIE. **Os desafios da inclusão de pessoas com autismo no Brasil**. 2020.

KELLER, A.; RIMESTAD, M. L.; ROHDE, J. F.; PETERSEN, B. H., The Effect of a Combined Gluten – and Casein-Free Diet on Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders, *Nutrients*, 13(2): 470, 2021

KHANNA, R.; JARIWALA, K. **Awareness and knowledge of autismo among pharmacists**. Research in social and Administrative Pharmacy. Vol.8, 2012.

LIMA, M. C. M.; VALENÇA, M. M.; MACHADO, C. E.; PEREIRA, M. E. M.; BRANT, P. K. **Uso da Cannabis medicinal e autismo**. *Jornal Memorial da Medicina*. Vol. 02, 2020.

LOPES, R. M. R. **O direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)**. Núcleo de conhecimento, 24 maio 2021.

LULECI, N. E.; HIDIROGLU, S.; KARAVUS, M.; KARAVUS, A.; SANVER, F.; OZGUR, F.; CELIK, M.; CELIK, S. C. The pharmacists awareness, knowledge and attitude about childhood autismo in Istanbul. *Int. J. Clin Pharm. Istanbul*. V. 2, n. 10, 2016.

MAGAGNIN, T.; SILVA, M. A. D.; NUNES, R. Z. D. S.; FERRAZ, F.; SORATTO, J. Aspectos alimentares e nutricionais de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. *Revista de Saúde Coletiva*, 31, 2021.

MAGAGNIN, T.; SORATTO, J. **Autismo: comer para nutrir**. Santa Catarina: Ed. Do autor, 2019.

Maia, F. A., Almeida, M. T. C., Oliveira, L. M. M. D., Oliveira, S. L. N., Saeger, V. S. D. A., Oliveira, V. S. D. D., & Silveira, M. F. (2016). Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. *Cadernos Saúde Coletiva*, 24, 228-234.

MARIANO, A. C. O.; ALVES, A. M. P.; PERLES, J. V. C. M.; DEFANI, M. A. Autismo e as desordens gastrointestinais. *Arquivos do MUDI*, v. 23, n.3, p. 387-398, 2019.

MARTINS, T. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares**. Ministério da Saúde, 2022.

MELO, I. M.; QUEIROZ, L. S.S.; FERNANDES, T. F. S. **Influência da dieta no comportamento alimentar do autismo**. Pesquisa & Educação a distância, 2020.

MONTEIRO, M. A. M.; SANTOS, A. A. A.; GOMES, L. M. M. G.; RITO, R. V. V. F. R., Autism Spectrum Disorder: a systematic review about nutritional interventions. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 38, n. 2018, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil, 2020.

NGUYEN, P. H.; YOUNG, M. F.; TRAN, L. M.; KHUONG, L. Q.; DUONG, T. H.; NGUYEN, H. C. **Preconception micronutriente supplementation positively affects child intelectual functioning at 6 y of age: A randomized controlled trial**, p. 1199-208, 2021

OLIVEIRA, A. C. **A inclusão escolar dos alunos autistas: desafios, possibilidades, limites**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

OLIVEIRA, B. M. F.; FRUTUOSO, M.F. P. Crianças e adolescentes autistas e seus pais: o estar e comer juntos. *Revista de Nutrição*, v. 34, p. e 200254. 2021.

OLIVEIRA, F. C. A; BARROS, K. B. N. T; SATURNO, R. S; LUZ, M. N. C; VASCONCELOS, L. M. O. **Perfil farmacoterapêutico de crianças autistas de uma clínica para reabilitação no estado do Ceará**. Boletim Informativo Geum. Piauí. V.6, n.3, p43-49. 2015.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

OLIVEIRA, J. C. S.; SOUZA, V. K. S.; SOUZA, G. S. F.; CORDEIRO, S. A.; SILVA, E. Carla A.; SILVA, E. C. A.; BARROS, A. L. S.; MARTINS, A. C. S. Análise de dieta isenta de glúten e caseína em crianças com Transtorno do Espectro Autista-uma breve revisão. **International Journal of Nutrology**, 2018.

OPAS. Folha informativa – **Transtorno do espectro autista**, 2020

PAULA, C. C. S.; CAMPOS R. B. F.; SOUZA, M. C. R. F. Uso irracional de medicamentos: uma perspectiva cultural. **Brazilian Journal of Development**. Vol.7, 2021.

PINTO, R. N. M; TORQUATO, I. M. B.; COLLET, N; REICHERT, A. P.; NETO, V. L. S.; SARAIVA, A. M. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.37, n.3. Rio Grande do Sul, 2016.

PIRES, F. G. P.; SOUZA, C. P. M. C. P. A Terapia cognitivo comportamental no universo do autismo. **Journal of Petrology**, v. 369, n. 1, p. 1689-1699, 2013.

PIWOWARCZYK, A.; HORVATH, A.; LUKASIK, J.; PISULA, E. Gluten_and casein_free diet and autismo spectrum disorders in children: a systematic review. **Eur J Nutr**. 2018; 57(2): 433-440.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Jornal de Pediatria**, v. 94, p. 342-350. 2018.

RISTORI, M. V.; QUAGLIARIELLO, A.; REDDEL, S.; LANIRO, G.; VICARI, S.; GASBARRINI, A.; ET AL. Autism gastrointestinal symptoms and modulation of gut microbiota by nutritional interventions. **Nutrients**. 2019; 11(11): 1-21.

SHARMA, S. R.; GONDA, X.; TARAZI, F. I. **Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy**. Pharmacol Ther. 2018.

SILVA, S. N.; ALMEIDA, M. A. S. X.; ABREU, C. R. C. A importância da atenção farmacêutica nos cuidados a pacientes portadores do transtorno do espectro autista (TEA). **Revista JRG de estudos acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 16-28. 2022.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento** [recurso eletrônico] / Fred R. Volkmar, Lisa A. Wiesner; tradução: Sandra Maria, 2011.

WHITELEY, P.; HARACOPOS, D.; KNIVSBERG, A. M.; REICHEL, K. L.; PARLAR, S.; JACOBSEN, J. The Scan Britrandomised, controlled, single blind study of a gluten-and casein-free dietary intervention for children with spectrum disorders. **Nutr Neurosci**Apr; 13(2): 87-100, 2010.

A PROIBIÇÃO DO CRIME DE LAVAGEM DE CAPITAS NO BRASIL

UMA ABORDAGEM ATUAL

THE PROIBITION OF CAPITAL WASHING CRIME IN BRAZIL - A CURRENT APPROACH

Mayra Lima Vieira

UNIABEU e Universidade Cândido Mendes - UCAM

E-mail: mayralimavieira@gmail.com

RESUMO

Atualmente, o delito conhecido como lavagem de capitais tornou-se um dos principais desafios a serem enfrentados pelas autoridades policiais e governos das maiores potências do mundo, principalmente pela quantidade de recursos financeiros movimentados por este crime, nada menos que 600 bilhões anualmente, valor equivalente a 5% do Produto Interno Bruto mundial. Diante da vultosa quantia mencionada, a mesma é utilizada por toda sorte de organizações criminosas com o objetivo de transformar recursos originalmente ilegais em ativos aparentemente lícitos, através de transações financeiras para eliminar ou dificultar o rastreamento da origem ilegal desses recursos, permitindo sua utilização sem expor os criminosos.

Palavras-Chave: Lavagem de Capitais. Ilícito Penal. Direito Penal Econômico. Consequências. Abordagem atual

ABSTRACT

Currently, the crime known as money laundering has become one of the main challenges faced by police authorities and major powers in the world, mainly due to the amount of financial resources handled by this crime, no less than 500 billion dollars, equivalent to 2% of the world Gross Domestic Product. Given the total amount mentioned, it is used by all sorts of criminals with the objective of transforming illegal resources into apparently lawful assets, through financial revenues to eliminate or hinder the tracking of the illegal origin of these resources, using their use without export. criminals.

Keywords: Money Laundering. Criminal offense. Economic Criminal Law. Consequences. Current approach

1 INTRODUÇÃO

Ainda que classificado como fato ou processo socioeconômico que se mostra antigo, o crime de lavagem, reciclagem ou branqueamento de capitais, ganhou bastante destaque recentemente, na esfera jurídica, como corolário, ou seja, consequência do tráfico internacional de drogas, transformando-se, posteriormente em alvo de criminalização, previsto na legislação penal de diversos países, como por exemplo, da Suíça, Alemanha, Áustria, Itália, Bélgica, etc.

Na esfera mundial, através de esforços conjuntos das autoridades competentes, foram criadas as ferramentas jurídico-repressivas mais importantes internacionalmente para a repressão do delito em comento, que demonstraram a preocupação das nações acerca do tema, e tiveram o condão de dar início às reprimendas contra este tipo penal, como a Convenção das Nações Unidas contra o Tráfico Ilícito de Entorpecentes e de Substâncias Psicotrópicas (Convenção de Viena, no ano de 1988, ratificada e promulgada também pelo Brasil), que possui o objetivo principal de fomentar o apoio e a cooperação internacional quanto ao tráfico ilícito de entorpecentes e delitos correlatos, e pioneira em prever o crime de lavagem de dinheiro no seu artigo 3º, como também a Convenção de *Strasbourg*, Convenção do Conselho da Europa, datada de 08 de novembro de 1990, que prevê em seu teor o mandato de incriminação do delito em comento, e a Diretiva n. 91/308 do Conselho da Comunidade Europeia, de 10 de junho de 1991, estabelecendo dispositivos sobre a precaução quanto à disposição e exploração do sistema financeiro, recomendando a proibição da lavagem de capitais, dentre outras recomendações.

Conforme preleciona o Autor Nuno Brandão: *Nelas se prescrevia a necessidade de adoção de uma reação de natureza penal ao problema da reciclagem de dinheiro* (BRANDÃO, 2002, p. 61).

Desta forma, estimulada pelas iniciativas internacionais citadas, o tema em comento, bem como, suas formas de coibição, são alvos de grandes preocupações e considerados de suma importância pelos Estados e órgãos internacionais, devido ao vultoso crescimento deste tipo penal pelo mundo em razão da globalização e internacionalização da economia, através circulação das mercadorias, dinheiro e capitais, e pelo progresso trazido pela informática e meios e comunicação.

Assim sendo, é correto afirmar que, a economia globalizada, ou seja, a internacionalização do setor financeiro, além de benefícios como a rapidez e a garantia da segurança das transações entre países, também criou e aperfeiçoou mecanismos capazes de expandir e aprimorar a lavagem de capitais, ou seja, contribui para um ambiente ou mercado globalizado de crimes, contando com o avanço tecnológico trazido pela internet como um dos principais meios para sua difusão, conforme afirma Luiz Regis Prado:

Assim, técnicas de lavagem de dinheiro ou capitais têm evoluído, adaptando-se de modo contínuo à liberalização e a desregulamentação dos mercados bem como à globalização financeira. Em se abrindo e se internacionalizando, o sistema financeiro oferece ao dinheiro de origem ilícita lugares mais secretos, circuitos mais rápidos, rendimentos mais atrativos (PRADO, 2018, P. 405).

Desta forma, os meios empregados para a prática do branqueamento de capitais evoluíram deveras com a abertura de mercados e a globalização destes, pelas menores restrições governamentais,

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

com a livre iniciativa, promoção e a simplificação das regras e regulamentações governamentais que restringiam a operação das forças de mercado.

Com efeito, a abertura e globalização do sistema financeiro, traz facilidades aos criminosos para aplicar seu dinheiro proveniente de operações ilícitas em locais na qual dificilmente serão encontrados, conseguindo maiores rendimentos, utilizando-se de circuitos mais céleres. Principalmente com a inexistência de intermediação financeira, a falta de entraves e, até incentivos para a criação de filiais das empresas em outros países, a disseminação dos paraísos fiscais, a utilização e “laranjas” nas empresas para a criação de sociedades fantasmas, a concorrência entre as instituições financeiras na disputa pelos clientes, entre outras formas capazes de estimular e facilitar a reciclagem de dinheiro.

Nesta seara, verifica-se que este delito na forma potencializada e descontrolada em que se encontra, pode enfraquecer e ameaçar os princípios inseridos no Estado Democrático de Direito, provocando o perecimento e atentando contra a ordem econômica, financeira e social de todas as nações, vez que, os sujeitos ativos deste delito, na maioria das vezes atuando de forma organizada e oportunista, utilizam-se da multiplicidade dos diferentes ordenamentos jurídicos para lograr êxito no cometimento do crime, integrando a chamada criminalidade econômico-financeira ou do dinheiro (considerada como a forma econômica das operações ilegais através de suas perspectivas lucrativas e financeiras, ou até mesmo, um grupamento de tipos penais diretamente relacionados com o dinheiro e/ou as empresas, advindo de uma economia infratora e clandestina, porém, organizada), tornando-se a “face negra” da sociedade mercantil.

Assim sendo, incontestável se mostra a importância do correto funcionamento da ordem socioeconômica dos Estados, conservando e protegendo os bens e capitais que permeiam de forma lícita o mercado econômico, combatendo veementemente o branqueamento de capitais ou bens originados ilicitamente.

Assim sendo, o presente trabalho tem por objetivo elaborar uma breve análise acerca do delito de branqueamento de capitais, sua prevenção, combate e consequência para a sociedade, através de pesquisa exploratória e bibliográfica para tanto.

2 CONCEITO E ORIGEM DO DELITO

O tipo penal em questão ocorre quando o sujeito ativo realiza um conjunto de atos com o fito de “maquiar”, ou seja, mascarar a proveniência e a natureza de bens e propriedades de procedência ilegal (ocultando sua natureza criminosa) para inseri-los na economia formal, e, por consequência, estes possam ter a aparência de bens e valores adquiridos de forma lícita, fazendo a sua inserção no sistema econômico legalmente, conforme dispõe o artigo 1º da Lei nº 9.613/1998, alterada pela Lei 12.683/2012:

Art. 1º Ocultar ou dissimular a natureza, origem, localização, disposição, movimentação ou propriedade de bens, direitos ou valores provenientes, direta ou indiretamente, de infração penal.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

Neste lano, define-se a lavagem de bens e capitais, como o conjunto de ações que omite, sonega a quem de direito (autoridades, fisco, etc.), a origem de bens e valores, com o intuito de torná-los legítimos perante a sociedade comercial e econômica.

Os vocábulos “Lavagem de Dinheiro” são oriundos dos EUA (*Money Laundering*). E, de acordo com as lições do Autor João Carlos Castellar:

Acredita-se que ela tenha sido criada para caracterizar o surgimento, por volta dos anos 20, de uma rede de lavanderias que tinham por objetivo facilitar a colocação em circulação do dinheiro oriundo de atividades ilícitas, conferindo-lhe a aparência de lícito (CASTELLAR, 2004, p. 210).

Nesta esteira, as doutrinas jurídicas que tratavam do tema, passaram a denominar as atividades anteriormente descritas, com esta nomenclatura, como forma de homenagear esta expressão (lavagem de dinheiro) e, conforme a fácil compreensão deste termo, o mesmo também foi incorporado por vários países como a França e a Bélgica (*Blanchiment d'Argent*), Portugal (Branqueamento de Capital), Colômbia (*Lavado de Activos*), Itália (*Reciclagio del Denaro*), Espanha (*Blanqueo de Dinero*), entre outros.

O tema ganhou maior destaque dos organismos internacionais ainda no século XX, devido ao bom aparelhamento, eficiência e habilidade de articulação do crime organizado. Tanto é, que as organizações criminosas, as ditas “quadrilhas”, hodiernamente tem organização semelhante à de empresas, das mais estruturadas, contando inclusive, com hierarquia em seu interior e com ramificações internacionais, fato este, que dificulta muito a repressão de suas ações pelas autoridades competentes.

Nesse contexto histórico, aponta-se que a Itália foi o primeiro país a legislar com o fito de criminalizar tal delito, até mesmo para enfrentar o “crime organizado, e prevendo, inclusive, alguns crimes antecedentes e com conexão direta à lavagem de dinheiro, como o tráfico de entorpecentes, conforme preconiza Leonardo Massud e Leandro Sarcedo:

A aparente precocidade legislativa dos italianos é facilmente explicável pelas peculiaridades vivenciadas por aquele país no enfrentamento da criminalidade. Afora as quadrilhas ou bandos, sempre presentes aqui ou ali ao longo da história, a primeira grande organizações ou estruturas criminosas apareceram no território italiano, representadas, sobretudo pela *Cosanostra*, *Camorra* e *Ndrangheta*, sediadas na Sicília, Nápole e na Calabria, respectivamente. Daí o porquê de a Itália ter percebido, antes dos demais países, que conhecer o percurso econômico-financeiro e o ataque ao patrimônio ilícito gerado por tais atividades seria um grande remédio para uma ação eficaz na luta contra as organizações de caráter mafioso. (MASSUD e SARCEDO, 2001, P. 402)

Em nosso país, tal delito foi disciplinado pela Lei 9.613 de 1998, após a Convenção de Viena, bem como, foi estabelecido como autônomo, bem como, o legislador designou alguns outros crimes como antecedentes e, a mesmo diploma legal criou o COAF (Conselho de Controle de Atividades Financeiras), com o objetivo de, entre outras coisas, aplicar sanções administrativas.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

O que possibilita a manutenção e sustento de suas atividades criminosas, mesmo com seu “alto escalão” (indivíduos considerados “cérebros” destes entes criminosos) preso, é o fato de que estes delegam a outros membros, às atividades criminosas (operacionais e administrativas), obtendo ainda o auxílio dos agentes públicos por eles corrompidos.

Desta forma, o crime organizado continua a acumular muitos recursos financeiros, portanto, somente a prisão dos membros destas organizações ilícitas torna-se ineficiente, pois os componentes destes grupos são substituídos de maneira fácil, e somente esta medida não é suficiente para promover a desarticulação dos mesmos.

Cumpra-nos assinalar que, é considerado um grande instrumento de coibição da ação destes criminosos, antes da prática do crime em comento, a realização de políticas públicas eficazes neste sentido, como o rastreamento e o confisco de bens e valores, vez que, são estes recursos que alimentam esta “máquina criminosa” e a utilização de Unidades de Inteligência Financeira, com o fito de detectar a origem ilícita de capitais, quando as forças policiais carecerem.

Neste sentido, os órgãos estatais competentes devem realizar comparação de dados, elaborar relatórios e até dossiês com as informações colhidas, para eliminar essas associações criminosas.

Um dos grandes óbices à desarticulação desses organismos e, por consequência, a cessação da lavagem de capitais, é a globalização e a facilidade da realização de transações financeiras internacionais, obtidas principalmente com o fácil acesso aos mercados, a existência de pequenas ou até mesmo, ínfimas restrições governamentais, ou seja, a intervenção mínima do governo no mercado, a diminuta intervenção nas transações comerciais, principalmente com a implantação do regime da livre iniciativa.

Tais fatos facilitam muito a lavagem de dinheiro, ou seja, o ocultamento da origem criminosa do dinheiro (de forma até sofisticada), e a aplicação deste em locais na qual dificilmente serão encontrados, os chamados “paraísos fiscais”, com a obtenção de maiores lucros pela utilização de processos mais dinâmicos na aplicação dos valores, bem como, estímulo para criação de sucursais ou filiais de empresas internacionalmente, a utilização de “testas de ferro” para atuação nas empresas e/ou para a sua criação, a disputa entre instituições financeiras por clientes, entre outros.

Além disso, vale destacar que, as entidades e os setores de atividades mais visados no processo de lavagem de dinheiro são as instituições financeiras, os paraísos fiscais, Centros *Offshore*¹³, bolsas de valores (que, por não conhecerem seus clientes, em alguns casos, ao realizar suas atividades características, acabam por comercializar títulos em prol de organizações criminosas sem ter ciência disto), mercado imobiliário, jogos de azar, sorteios, entre outros.

É de ser revelado que, atualmente, a realidade comercial/econômica vivida no mundo tem trazido, ao lado dos reflexos positivos à vida da população, vários efeitos negativos e até considerados perversos também, como o surgimento e proliferação pelo mundo do delito de lavagem de dinheiro, que em muitos casos, é associado ao tráfico (de armas, drogas ou pessoas), corrupção, terrorismo, que

¹³ Centros bancários fora do país, que não são submetidos ao controle das autoridades administrativas de Estado algum.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

de forma potencializada e descontrolada consegue desestruturar os países, causando grande abalo e danos pungentes às ordens econômicas, financeiras e social no mundo.

Sobre o tema, discorre Miguel Abel Souto em sua obra:

Daí a certa afirmação de que esse dado novo facilitou a emergência de uma criminalidade, oportunista e reativa, transnacional e sempre mais bem organizada, que prospera em se beneficiando das diferenças entre as legislações e as práticas repressivas nacionais (SOUTO, 2002, p. 55).

Este crime está contido entre as espécies de crimes econômico/financeiros, também conceituada como a criminalidade do dinheiro, sendo conhecida como a estrutura econômica das operações não lícitas no seu âmbito produtivo e financeiro, ou complexo/agrupamento de delitos com relação direta, ou seja, associados ao dinheiro e à empresa.

É proveniente de uma economia clandestina e delitiva, porém, com traços organizados e, até mesmo permanentes (crimes organizados), denominado como o lado oculto, furtivo da economia legal.

Conforma já explicitado, existem vários elementos que dão causa, bem como, vêm facilitar a ocorrência do crime em comento, como elementos sociais e econômicos, no contexto interno ou externo ao Brasil, conforme preconiza Marcos Antônio de Barros:

A grande massa desse crime ultrapassa o espaço territorial, marítimo e aéreo da soberania de qualquer Estado. Por isso, a colaboração internacional se tornou medida imprescindível para obtenção de êxito no combate à criminalidade organizada, pois ninguém pode negar que o processo gerado na área da modernidade tecnológica definitivamente tornou as distâncias e as fronteiras quase invisíveis. (BARROS, 2013, P. 44)

Nesse sentido, com tais avanços, difunde-se cada vez mais a prática do delito de reciclagem de capitais, exigindo dos Estados atuação firme e uniforme, ou seja, cada vez mais integrada entre eles, para facilitar um combate efetivo a este delito.

3 FASES DA LAVAGEM DE DINHEIRO

Os indícios ou comprovação do surgimento dos valores ilícitos afloram com a prática/execução do tipo penal de dissimulação, ocultação do dinheiro obtido de forma ilícita, com a realização de atividades e operações que ocultam a origem de bens e após, reintegram os mesmos no mercado formal, com a ficta e simulada licitude.

O crime em voga possui três etapas, entendidas como a colocação, ocultação e integração do ilícito no sistema econômico formal. Estas são de difícil configuração na prática pelas autoridades,

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

quanto ao início de uma fase e o término de outra, existindo em várias ocasiões dificuldades em se precisar o momento da consumação do crime.

Na fase da colocação, o sujeito ativo do delito criminoso, insere o dinheiro ilícito (sujo) no mercado econômico por intermédio de depósitos, e adquire instrumentos negociáveis ou compra bens.

Deve ser considerado igualmente, os esforços das autoridades no sentido de controlar as operações financeiras, ou seja, é melhor para os criminosos que exista a mínima, ou até inexistência, a possibilidade de se identificar e incriminar os mesmos, sendo considerada esta etapa do crime, a mais perigosa para os bandidos, vez que, os valores ilícitos encontram-se próximos às suas origens ainda.

A ocultação visa distanciar os capitais de proveniência delituosa das autoridades, ocorre neste momento, a movimentação do capital ilícito em frações para não levantar suspeitas dos órgãos competentes para repressão, a troca dos valores por outras moedas, o depósito em contas de “laranjas” (outras pessoas que não as proprietárias do capital), o envio dos valores para outros países (como os centros *Off-Shore*), que não possuem controles rígidos de receitas e despesas,

Assim, por razões bem claras, estas operações são preferencialmente executadas em países que adotam leis de sigilo bancário, bem como, também são explorados neste crime, estabelecimentos comerciais que comprem e vendem insumos de pequeno valor, como os postos de gasolina, padarias, entre outros, ou explora-se ramo de atividade com abundante movimentação de capitais, como ocorre nos cassinos, para posterior reciclagem.

Na fase da integração, os valores são inseridos na economia formal, integralizando, ou seja, utilizando os recursos ilícitos em atividades dissimuladas, ou seja, em atividades que teoricamente seriam lícitas, e, em várias ocasiões, estas integrações de capital, tomam formas que têm o condão de facilitar as atividades criminosas, como por exemplo, a utilização de sociedades prestadoras de serviços para estes fins, a utilização de transações de importação/exportação com preços sub ou superfaturados, compra e venda de imóveis com valores diferentes aos de mercado, etc. Neste sentido, outro não é o entendimento de Luiz Regis Prado sobre o tema:

Diante do grande número de variantes existentes na matéria, são sistematizadas três fases ou etapas principais: na primeira – colocação ou inserção (*placement*) –, introduz-se o dinheiro líquido no mercado financeiro (ex: banco, corretora); na segunda – ocultação, encobrimento ou cobertura escamoteia-se sua origem ilícita (ex: paraíso fiscal, super faturamento) e na terceira - integração ou reciclagem -, objetiva-se a reintrodução do dinheiro reciclado ou lavado na economia legal (ex: aquisição de bem, em préstimo) (PRADO, 2018, p. 350).

Noutro giro, nosso ordenamento jurídico não impõe que para a configuração do crime, ocorra as três fases da lavagem de capitais, bastando, por exemplo, que ocorra somente a ocultação para que seja cometido o tipo penal, cabendo, desta forma, a aplicação da pena por dissimulação ou integração.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

4 DO BEM JURÍDICO TUTELADO E DOS SUJEITOS DO CRIME

É de ser revelado, que um dos pontos mais controvertidos quanto ao tema em estudo, está na definição do bem jurídico tutelado, existindo, nesta esteira, as mais diversas posições doutrinárias acerca do tema, considerando-se como correntes majoritárias, as que balizam seu posicionamento como sendo a administração da justiça e a ordem socioeconômica.

Desta feita, é o entendimento de Luiz Regis Prado:

Vale dizer, os bens jurídicos protegidos – de caráter transindividual – são a ordem econômico-financeira, o sistema econômico e suas instituições ou a ordem socioeconômica em seu conjunto (bem jurídico categorial), em especial a licitude do ciclo ou tráfego econômico- financeiro (estabilidade, regularidade e credibilidade do mercado econômico), que propicia a circulação e a concorrência de forma livre e legal de bens, valores ou capitais (bem jurídico em sentido técnico) (PRADO, 2018, p. 10).

Assinale-se ainda que, a Diretiva 91/308/CEE do Conselho das Comunidades Europeias, de 10 de Junho de 1991, relativa à prevenção da utilização do sistema financeiro para efeitos de branqueamento de capitais, em seu Preâmbulo compartilha os mesmos ideais, ou seja, dispõe que a utilização das entidades de crédito e das instituições financeiras, na lavagem dos produtos de atividades delitivas, pode pôr seriamente em perigo tanto sua solidez e estabilidade quanto a credibilidade do sistema financeiro em seu conjunto, ocasionando com isso, a perda desconfiança do público.

Estes preceitos não têm o condão de afastar a possibilidade de lesão a bens jurídicos diversos ou até mesmo à administração da justiça, entretanto, denominar somente este último bem como o bem jurídico protegido, transmite a ideia de abdicação dos novos anseios políticos e criminais no que tange à criminalização deste delito como crime autônomo, porém, não possui a intenção de limitar, de impor, até porque, outros bens jurídicos, como já dito, podem também ser lesados de forma eventual. Corroborando com o disposto, Luiz Regis Prado assinala que: “O mais importante a ser destacado nessa linha de pensar é a incorporação de bens e valores ilícitos na economia legal, e não sua ocultação, favorecimento ou conhecimento do delito anterior” (PRADO, 2018, p. 10).

Quanto aos sujeitos deste crime, qualquer pessoa pode figurar como sujeito ativo, incluindo aqueles que praticam os crimes que antecedem a lavagem de capitais e, quem figura como sujeito passivo é a coletividade.

5 PECULIARIDADES DO CRIME

Conforme anteriormente informado, a tipicidade desta infração consiste no teor do artigo 1º, caput, da lei de branqueamento de capitais, a saber: ocultar ou dissimular a natureza, origem, localização, disposição, movimentação ou propriedade de bens, direitos ou valores provenientes, direta ou indiretamente, de infração penal.

Na doutrina, sobreleva a lição de Luiz Regis Prado quanto ao tema:

A ocultação ou dissimulação devem referir-se à natureza (essência, condições peculiares, especificidade), origem (procedência ou forma de obtenção), localização (local onde se encontra ou se situa), disposição (seja gratuito ou oneroso), movimentação (emprego, uso, utilização, (deslocamento, mobilização, mudança, circulação) ou propriedade (titularidade, domínio, direito de usar, gozar e dispor da coisa, bem como de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha) de bens, direitos ou valores (PRADO, 2018, p. 11).

Quanto aos objetos materiais do delito, estes são compreendidos como os valores, bens, direitos ou vantagens auferidas e ainda, qualquer benefício que tenha valor econômico ou patrimonial, em suma, todas as formas de ativos imateriais ou materiais, o que tem utilidade com relevância e valor econômico, como os créditos ou pecúnia, por exemplo.

Sem embargo, torna-se mister que o objeto material do crime (valores, bens, direitos ou vantagens auferidas), sejam provenientes de forma indireta ou direta da prática de tipos penais anteriores à lavagem de dinheiro, para que esta conduta seja criminalizada (é reputado como crime de consequência ou referente, posto que, necessita de prática de tipo penal antecedente, denominado base).

Existe, portanto, um mero vínculo lógico-formal entre o crime anterior à lavagem de capitais e a própria reciclagem, vez que, se assim não fosse, o fato tornar-se-ia atípico, não se cometeria tal delito, como bem denota Luiz Regis Prado em sua obra: “Na atualidade, é bastante a origem penalmente ilícita do bem, direito ou valor econômico que se procura introduzir no mercado econômico legal, sob a falsa aparência de legitimidade. Isso vale dizer: é suficiente que o produto seja proveniente de um injusto penal” (PRADO, 2012, p. 12).

Entretanto, mesmo com origem em delito anterior, a lavagem de dinheiro possui total independência em sua forma (pois a ação penal desta infração ocorre independente da ação penal dos delitos antecedentes), ainda que estes sejam cometidos fora do solo brasileiro, necessitando somente de comprovação da existência, conforme previsto no artigo 2.º, II, da lei 9683/1998, com a redação da lei 12.683/2012, bastando que o delito anterior seja tipificado no país onde foi cometido, não existindo a necessidade que os crimes sejam idênticos, mas somente que possuam o mesmo bem jurídico (artigo 2.º, § 1.º da Lei 9683/1998) e conteúdo (fundamentando a pena a ser aplicada com o ilícito e a culpabilidade do agente, não sendo classificado como crime acessório, visto possuir conteúdo próprio). Assim sendo, não é outro o entendimento de Marco Antônio de Barros:

Para efeito de recebimento da denúncia que imputa a alguém a prática do crime de lavagem de dinheiro, o juiz deve firmar convencimento seguro sobre a existência do crime antecedente. Não se exige, nesta fase postulatória, a demonstração definitiva que só a sentença penal condenatória irrecorrível é capaz de satisfazer, mas ao Ministério Público incumbe dar substância à peça acusatória, mediante a apresentação de sérios elementos de prova que

conduzam ao raciocínio positivo da ocorrência do crime antecedente (BARROS, 2001, p. 10).

Para que haja a consumação desta infração penal, basta a realização das ações previstas no artigo 1º da lei anteriormente mencionada (ocultar ou dissimular a natureza, origem, localização, disposição, movimentação ou propriedade de bens, direitos ou valores provenientes, direta ou indiretamente, de uma infração penal), vez que, trata-se de delito de atividade e de perigo abstrato, consumado com a prática da conduta tipificada, prescindindo que se produza resultado posterior, sob pena de não existir criminalização, pois o crime está em constante aperfeiçoamento e, em muitas situações torna-se muito difícil comprovar sua ocorrência pelas condutas praticadas, que tendem a distanciar o bem da sua proveniência não lícita.

Por outro enfoque, a lei que regula o delito também define as causas de aumento da pena, de 1 (um) a 2/3 (dois terços), se o mesmo for praticado reiteradamente, ou seja, a pluralidade da mesma conduta com autonomia, permitindo o aumento de pena com a junção de todas estas condutas (artigo 1.º, caput, I a VI) ou praticado através de organização criminosa, isto é, aquelas dedicadas a atividades proibidas de forma organizada, bem semelhantes às sociedades empresárias, tencionando a obtenção de lucros, só que dedicadas ao crime (artigo 1º, § 4.º).

Em relação às causas que possibilitam a diminuição da pena, estas também possuem previsão na mesma lei, e são aplicadas se o autor, coautor ou partícipe colaborar espontaneamente com as autoridades, prestando esclarecimentos que conduzam à apuração das infrações penais, à identificação dos autores, coautores e partícipes, ou à localização dos bens, direitos ou valores objeto do crime (artigo 1º, § 5.º).

Neste sentido, a pena poderá ser reduzida de 1 (um) a 2/3 (dois terços) e ser cumprida em regime aberto ou semiaberto, facultando-se ao juiz deixar de aplicá-la ou substituí-la, a qualquer tempo, por pena restritiva de direitos nos casos acima descritos. Esta benesse consiste em direito subjetivo do sujeito ativo deste delito, quando existirem os pressupostos legais para tanto e, concernente com o disposto na obra de Roberto dos Santos Ferreira:

O problema que se coloca é quanto ao alcance da chamada revelação da trama criminosa e que vai ensejar a incidência dessa causa de redução. Assim, as revelações feitas espontaneamente devem fornecer elementos para identificação de outros membros da quadrilha, de coautores ou partícipes, de forma a propiciar o esclarecimento do evento criminoso ou mesmo de outros ainda em apuração ou sub judice, bem como para a localização de bens oriundos de sua prática (FERREIRA, 2012, P. 140-141).

No que se refere à pena para o crime de lavagem de capitais, são cominadas penas de reclusão, de três a dez anos e multa, e a ação penal é pública incondicionada.

É de ser revelado que, a justiça comum é competente para processar e julgar tal crime, contudo, a justiça federal é torna-se competente quando o crime for praticado contra o sistema financeiro e a ordem econômico-financeira, ou em detrimento de bens, serviços ou interesses da União,

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

de suas entidades autárquicas ou empresas públicas e quando o delito antecedente for de competência da Justiça Federal (artigo 2º, I e III da lei 9.613/1998 com o acréscimo da lei 12.683/2012).

6. A COIBIÇÃO DO CRIME DE LAVAGEM DE CAPITAS

6.1 Órgãos responsáveis pela fiscalização das atividades financeiras

Este delito é muito útil para os criminosos, visto que, mesmo em muitas ocasiões, ele seja praticado de forma muito sofisticada, envolvendo até outros países, ele transforma valores e bens ilícitos, em lícitos, assim sendo, mister se faz existir também formas sofisticadas de prevenção e coibição do crime, com alinhamento e uniformização dos Estados na prevenção global, e sistemas domésticos bem modernos e eficazes, principalmente com o sistema *follow the Money* (siga o dinheiro), ou seja, para combater este delito, é extremamente necessário o rastreamento da origem de valores e bens que são inseridos na economia formal.

Desta forma, os efeitos nocivos ocasionados pelo delito em estudo geraram a necessidade da criação de sistemas de inteligência capazes de monitorar e controlar os dados e as informações, bem como, de produzir relatórios detalhados e seguros em relação à infração em comento.

Destarte, a legislação internacional atribui a cada Estado a competência para a criação e estruturação de suas unidades de inteligência financeira, estas com o objetivo de identificar movimentação atípica de rendas e operações financeiras suspeitas, corroborando em grande escala com o combate ao delito de reciclagem de capitais não só em âmbito interno, mas externo também.

Com efeito, cumpre observar que é recomendado por alguns tratados europeus e pelo GAFI¹⁴ (Grupo de Ação Financeira contra a Lavagem de Dinheiro e o Financiamento do Terrorismo), que cada país signatário dos mesmos promova a criação de Unidades de Inteligência Financeira (UIF), com o escopo de combater a lavagem de capitais e o terrorismo, destacando-se as UIF judiciais, coercitivas e administrativas, que visam auxiliar na persecução penal. Tais UIF são unidades com competência para fiscalizar, prestar informações, produção de dados e envio às autoridades competentes para a investigação criminal, como a polícia e o Ministério Público.

Este é o caso do COAF¹⁵, que possui natureza administrativa e jurisdição em todo território nacional, este integra a estrutura do Ministério da Fazenda, e tem sede no Distrito Federal, e possui a finalidade de disciplinar, aplicar penas administrativas, receber, examinar e identificar as ocorrências

¹⁴ O Grupo de Ação Financeira contra a Lavagem de Dinheiro e o Financiamento do Terrorismo (GAFI/FATF) é uma organização intergovernamental cujo propósito é desenvolver e promover políticas nacionais e internacionais de combate à lavagem de dinheiro e ao financiamento do terrorismo. Periodicamente, o GAFI realiza avaliação dos países membros acerca da implementação de medidas de prevenção e combate à lavagem de dinheiro e ao financiamento do terrorismo.

¹⁵ O Conselho de Controle de Atividades Financeiras – COAF tem como missão, produzir inteligência financeira e promover a proteção dos setores econômicos contra a lavagem de dinheiro e o financiamento do terrorismo. O Coaf recebe, examina e identifica ocorrências suspeitas de atividade ilícita e comunica às autoridades competentes para instauração de procedimentos. Além disso, coordena a troca de informações para viabilizar ações rápidas e eficientes no combate à ocultação ou dissimulação de bens, direitos e valores.

O Conselho aplica penas administrativas nos setores econômicos para os quais não exista órgão regulador ou fiscalizador próprio.

suspeitas de atividades ilícitas previstas em sua lei de criação, sem prejuízo da competência de outros órgãos e entidades, possuindo autorização para manter núcleos descentralizados, utilizando-se da infraestrutura das unidades regionais dos órgãos a que pertencem os conselheiros, objetivando a cobertura adequada de todo o território nacional, mantendo, outrossim, a participação e cooperação com entidades como a ENCCLA (Estratégia Nacional de Combate à Corrupção e Lavagem de Dinheiro).

As prerrogativas de repressão do órgão são atribuídas à capacidade para a instauração de processo administrativo e cominação de sanções às pessoas (naturais e jurídicas) que não possuem capacidade regulatória própria (por exemplo: comércio de joias, *factoring*¹⁶, metais preciosos, pedras, objetos de arte e antiguidades), em contrapartida àquelas que possuem órgãos de controle específico, como os bancos, regulados pelo BACEN (Banco Central), ou as empresas reguladas pela CVM (Comissão de Valores Mobiliários) ou SUSEP (Superintendência de Seguros Privados), serão processados administrativamente e terão sanções aplicadas no âmbito administrativo por estes órgãos, assegurados, neste caso, o contraditório e a ampla defesa (artigo 13 da lei nº 9.613/98).

6.2 Múnus administrativos e procedimentos para controle

Em nosso país, alguns anos após o advento da lei nº 9.613/98, foi criada a lei nº 12.683/2012, que alterou dispositivos da legislação anterior, abrangendo a inclusão de novas obrigações administrativas, e ampliando o rol de entidades e pessoas na mesma. Esta prevê a alienação antecipada de bens que estejam sob suspeita de serem provenientes de delitos, e a obrigação daqueles que prestam assessoria ou consultoria em operações comerciais e/ou financeiras de fazer comunicação às autoridades competentes, de qualquer possibilidade ou indício do crime de lavagem de capitais, mesmo existindo a obrigação quanto ao sigilo profissional, entre o profissional que prestou a consultoria, assessoria e intermediação e seu cliente.

Nesta seara, a lei que trata da lavagem de dinheiro, em seu artigo 10º, prevê que as pessoas físicas ou jurídicas (instituições financeiras, administradoras de cartão de crédito, administradoras de empresas, etc.), devem promover a identificação de seus clientes, bem como, manterão cadastro atualizado dos mesmos, conservando registro de todas as suas transações, que ultrapassarem os limites determinados pelas autoridades competentes e nos termos de instruções por estas expedidas. Frise-se nesse sentido as lições de Rodrigo Sánchez Rios sobre o tema:

É compreensivo que a medida inicial de prevenção ao branqueamento de capitais seja a imposição ao sistema bancário e instituições de crédito – um especial dever de diligências (*due diligence*) na identificação do seu cliente e na comunidade de operações suspeitas. As legislações penais modernas contam com dispositivos dessa natureza, e não poderia ser diferente com a nossa Lei n. 9.613, nos artigos 9º, 10 e 11. (RIOS, 2011. P.266/267).

¹⁶ Factoring (fomento mercantil ou comercial) é uma atividade comercial caracterizada pela aquisição de direitos creditórios, por um valor à vista e mediante taxas de juros e de serviços, de contas a receber a prazo. Ela possibilita liquidez financeira imediata para micro e pequenas empresas.

Assinale-se ainda que, as pessoas anteriormente identificadas têm o dever de adotar políticas, procedimentos e controles internos, compatíveis com seu porte e volume de operações, que permitam atender as determinações acima citadas, bem como, conforme disposto no artigo 11º, estas devem comunicar ao COAF as operações que possuam indícios do crime de branqueamento de capitais, entre outras condutas, bem como, também devem comunicar as que não possuem indícios de crime, nem configuram atividades atípicas ou anormais, elaborando relações de operações, discriminando as partes envolvidas, valores, forma de realização e os instrumentos utilizados, sob pena das sanções legais cabíveis, como advertência, multa pecuniária, cassação ou suspensão da autorização para o exercício de atividade, operação ou funcionamento, ou até mesmo inabilitação temporária, pelo prazo de até dez anos, para o exercício do cargo de administrador das pessoas jurídicas descritas na lei.

A norma também dispõe que as comunicações feitas munidas de boa-fé, de acordo o disciplinado na mesma, não acarretam responsabilidades civis ou administrativas.

Ressalte-se ainda que, a diretiva 91/308/CEE, que foi criada na Europa, com o fito de criar medidas de prevenção ao delito de reciclagem de capitais, assim como, criar obrigações para pessoas físicas e jurídicas no sentido de informação para auxiliar órgãos que investigam tal crime. Desta feita, criou-se a obrigatoriedade dos deveres de colaboração dos agentes financeiros e bancários, bem como, de vários outros profissionais, que de forma direta ou indireta atuam em vários seguimentos de mercado, como agentes de mercado de joias, de artes, contadores, advogados, etc., para que o máximo de informações possíveis fosse de conhecimento do poder público, e por consequência, este pudesse coibir ao máximo tal prática delituosa.

Tal diretiva influenciou diversos países europeus em seus sistemas de repressão a este crime, como Portugal que criou um sistema de multas pesadas para descumprimento dos preceitos contidos na diretiva, bem como, a Dinamarca, o Reino Unido e Irlanda, que criminalizaram o descumprimento dos preceitos contidos na mencionada diretiva.

6.3 Tratamento dos estados para a coibição do delito

Diante do exposto anteriormente, é de suma importância a colaboração entre os Estados a fim de coibir tal prática criminosa, ajustando e alinhando suas legislações no tratamento do tema, como por exemplo, a realização de tratados, acordos e convenções, como ocorrido com a realização da Convenções de Viena (em 1988, na qual o Brasil é signatário, decreto nº 154 de 26/07/1991).

Quanto ao disposto nesta Convenção, sobrelevam as lições de João Carlos Castellar:

Tal como registrado em seu preâmbulo, essa Convenção, alterando o tom das anteriores, passou a considerar que a existência de estreitos vínculos entre o tráfico de drogas e outras atividades criminosas organizadas seria capaz de minar “as economias lícitas” e de ameaçar “a estabilidade, a segurança e a soberania dos Estados”. A normativa faz também alusão ao fato de que o tráfico ilícito “gera consideráveis rendimentos financeiros e grandes fortunas que permitem às organizações criminosas transnacionais invadir, contaminar e corromper as

estruturas da administração pública, as atividades comerciais e financeiras ilícitas e a sociedade em todos os seus níveis” (CASTELLAR, 2013, p. 212).

Ainda acerca da Convenção de Viena, assevera Castellar que:

...Para dar efetividade às medidas político-criminais nela aviltradas, a Convenção recomenda que os países subscritores criminalizem com severidade o ato de “ocultação ou encobrimento, da natureza, origem, localização, destino, movimentação ou propriedade verdadeira dos bens sabendo que procedem de algum ou alguns delitos” nela mencionados, que compõem uma extensa lista de condutas relacionadas com o plantio e a comercialização de substâncias consideradas entorpecentes ou psicotrópicas, bem como a organização de pessoas para operacionalizar essas condutas, gerenciá-las ou financiá-las. O efeito dissuasório – ou preventivo geral positivo – esperado com essa criminalização evitaria que as fortunas obtidas com a comercialização de drogas pudessem ser depositadas em bancos ou instituições financeiras ou, sobretudo quando dissimuladas com valores de origem lícita, viessem a ser empregadas em outras atividades legítimas. Para ampliar a eficiência dessa criminalização, a Convenção prevê que os países signatários devem adotar medidas para autorizar o confisco de bens que constituem produto de delitos nela relacionados. Surge assim, a nível global, a onda criminalizante da lavagem de capitais, que trouxe para os ordenamentos jurídicos dos países signatários diversos dispositivos processuais que até então não eram usuais na persecução penal. Foram então estabelecidos normatizados em matéria penal os conceitos de *know your bussines* (conheça seu negócio) e *know your costumer* (conheça seu cliente), que obrigam inúmeras pessoas, tanto físicas e jurídicas, mas especificamente os bancos e as instituições financeiras no geral, assumirem posição de garantidoras, atribuindo-lhes o dever legal de comunicar aos órgãos de fiscalizações governamentais (bancos centrais e comissões de valores imobiliários) quaisquer movimentação que não obedeçam a exigentes critérios de formalidade, indicativos de liquidez e pureza da sua origem (CASTELLAR, 2013, p. 212-213).

Desta forma, com o intuito de obedecer aos preceitos contidos nesta Convenção, no Brasil, logo em seguida à promulgação da Lei nº 9.613/98, o BACEN (Banco Central) criou a Carta-Circular nº 2.828/98, que após, revogada pela Carta-Circular nº 3.542/2012 dispendo sobre a relação de operações que podem configurar indício dos delitos contidos na lei mencionada, com o objetivo de serem comunicadas ao COAF (Conselho de Controle de Atividades Financeiras).

Tais condutas, consideradas suspeitas, têm o condão de trazer muitas consequências negativas no âmbito penal e administrativo para os bancos e/ou seus clientes, sendo que, várias das consequências administrativas são provenientes das orientações do GAFI (Grupo de Ação Financeira Internacional, criado em 1989 e formado pelos sete países mais industrializados do mundo - o G7 - atualmente incluindo outros, inclusive o Brasil em 2000, com o fito de criar recomendações em relação às melhores formas de promoção ao combate da infração em tela).

Assim, é de ser revelado, que qualquer atividade ou movimentação financeira que não se encontre dentro do que foi projetado pelas autoridades penais e administrativas (de acordo com o que foi preconizado pelo GAFI), e que seja considerada suspeita, autoriza então, investigações pelos organismos competentes. Tais investigações vêm limitar consideravelmente a aplicação e a eficácia dos direitos e garantias fundamentais aos investigados.

Nesta esteira, posteriormente à Convenção de Viena, também foi realizada a Convenção de Palermo (em 2000 na qual o Brasil também é signatário, conforme disposto no decreto nº. 5.015/2004, tratando das organizações criminosas em suas especificidades), Convenção do Conselho de Europa sobre a lavagem e as Diretrizes da União Europeia (2001), a Convenção de Estrasburgo (1990), a de Mérida (em 2003), na qual os países signatários incumbem-se de cooperar entre si na repressão da lavagem de dinheiro, com legislações conjuntas, expedição de recomendações para disciplinar a conduta dos países (como anteriormente ocorreu na Recomendação do Comitê de Ministros da Europa, de 1980), ou até mesmo, a produção de documentos internacionais para o combate a reciclagem de capitais, como no Programa Internacional de Ação do Rio de Janeiro (que teve o fim de coibir o uso, produção e tráfico ilícito de drogas narcóticas e substâncias psicotrópicas (ocorrido em 1986), o *Money Laundering Act Control*¹⁷, realizado pelos EUA em 1986 e a Convenção de Varsóvia em 2005.

Registre-se que, basicamente, as formas de repressão referenciadas tiveram o condão de frear e coibir o cometimento da lavagem de capitais, criando a cooperação entre Estados signatários na repressão deste crime.

9 CONCLUSÃO

Por meio dos fatos aqui colacionados, tornou-se possível fazer uma análise mais detida quanto ao crime de lavagem de capitais, na qual se constata a grandeza das consequências nocivas que o mesmo traz para a sociedade e para o sistema financeiro nacional, alcançando todos os setores da economia, vez que, põe em risco a toda a solidez econômica e o desenvolvimento saudável das atividades econômicas, inclusive ameaça a efetivação dos direitos transindividuais, não só em âmbito nacional, como também no internacional.

Nesta esteira, surgiram as legislações, os tratados internacionais, convenções, diretrizes, entre outros, com o fito de frear e até mesmo, de coibir a prática e efeitos do delito em comento e, mesmo corroborando neste sentido, acabam por se deparar com as entraves existentes, como os paraísos fiscais, as etapas de cometimento da infração, que dificultam o rastreamento dos valores, a vultosa movimentação financeira, que afasta os recursos provenientes de atividades ilícitas de suas origens, entre outros motivos, que os impede de lograr êxito com efetividade no seu intento, tornando este crime de difícil identificação pelas autoridades competentes, mesmo com os órgãos existentes para corroborar na caracterização do delito, bem como, com todos os esforços integrados dos Estados no sentido de prevenção e coibição do delito, quanto na criação de legislações domésticas para tanto.

¹⁷ Foi um ato do Congresso dos Estados Unidos que transformou a lavagem de dinheiro em crime federal. Aprovada em 1986, e consiste em duas seções. Pela primeira vez os Estados Unidos criminalizaram a lavagem de dinheiro. Entre outras coisas, proíbe as pessoas de se envolverem em uma transação financeira com recursos gerados por determinados crimes específicos, conhecidos como atividades ilegais especificadas.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

Infere-se também que, que este crime imiscuiu-se por toda a sociedade, “contaminou” a mesma, assim sendo, qualquer cidadão pode ser sujeito ativo desta infração, ou seja, tal delito não necessariamente é cometido por organizações criminosas, apesar de estas, habitualmente possuírem mais notoriedade como agentes do ilícito. Um exemplo deste crime independente das organizações criminosas é o dinheiro recebido por políticos, fruto da corrupção, que estes encaminham a centros *offshore*.

Desta forma, torna-se de suma importância a conscientização de todos, vez que, todos os setores da economia são afetados pelo branqueamento de capitais e pelos crimes antecedentes, e este fato influi diretamente no desenvolvimento social, posto que, os recursos a esta infração direcionados não são aplicados de maneira a promover o desenvolvimento social, pois, o sujeito ativo deste crime não introduz seus recursos na economia formal, promove a evasão de divisas, comete crimes antecedentes à lavagem de capitais, ou seja, pratica uma série de delitos concorrendo de forma desleal para seu enriquecimento ilícito pessoal em detrimento da honestidade e boa-fé na qual devem ser pautados os negócios jurídicos, as relações contratuais/comerciais.

Outrossim, os recursos estrangeiros investidos ao longo prazo perdem mercado para aqueles que são somente especulativos, dificultando novos investimentos por parte de empresários honestos neste mercado inseguro, ocasionando grande defasagem entre a economia formal honesta e a mantida por capital de origem ilícita.

Neste sentido, esta economia criada paralelamente pode até levar o país à desestruturação econômica, social, e política, desestabilizando o Estado Democrático de Direito.

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades encontradas pelas autoridades competentes, os mecanismos criados com o intuito da coibição deste crime mostram-se como ferramentas muito importantes neste intento, necessitando também do rigor do Estado na fiscalização dos recursos, na investigação do crime, na criminalização dos agentes e participação efetiva da sociedade, quando possível.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marco Antônio de. *Lavagem de dinheiro e o princípio da anterioridade in Boletim IBCCrim*. São Paulo: IBCCrim, nº 108, 2001.

BARROS, Marco Antônio. *Lavagem de capitais e obrigações civis correlatas*. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

BRANDÃO, Nuno. *Branqueamento de capitais - o sistema comunitário de prevenção*. Coimbra: Coimbra, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 9.663, DE 1º DE JANEIRO DE 2019*. Aprova o Estatuto do Conselho de Controle de Atividades Financeiras – COAF.

BRASIL. *Lei nº 9.613/1998, de 03 de março de 1998*. Dispõe sobre os crimes de "lavagem" ou ocultação de bens, direitos e valores; a prevenção da utilização do sistema financeiro para os ilícitos previstos nesta Lei; cria o Conselho de Controle de Atividades Financeiras - COAF, e dá outras providências.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

CASTELLAR, João Carlos. **Lavagem de dinheiro: a questão do bem jurídico**. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

CASTELLAR, João Carlos. **Direito Penal Econômico versus Direito Penal Convencional: a engenhosa arte de criminalizar os ricos para punir os pobres**. Rio de Janeiro, Revan, 2014.

EUROPA. **Diretiva do Conselho das Comunidades Europeias de 10 de Junho de 1991**. Relativa à prevenção da utilização do sistema financeiro para efeitos de branqueamento de capitais (91/308/CEE), disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>. Link: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:31991L0308>. Acesso em 10/04/2020.

FERREIRA, Roberto dos Santos. **Crimes Contra a Ordem Tributária**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MASSUD, Leonardo e SARCEDO, Leandro. **Lavagem de Dinheiro: Do Contexto Histórico à atualidade e sua criminalização pela legislação brasileira**. Leis Penais Comentadas. São Paulo: Quartier Latin, 2017.

MENDRONI, Marcelo Batlouni. **Crime de lavagem de dinheiro**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

RIOS, Rodrigo Sánchez. **A política criminal destinada à prevenção e repressão de Lavagem de dinheiro**. São Paulo: Saraiva, 2011.

PRADO, Luiz Regis. **Direito Penal Econômico**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

PRADO, Luiz Regis. O novo tratamento penal da lavagem de dinheiro (Lei 12.683/2012). **Revista dos Tribunais**: São Paulo: RT, v.101, nº 926, dezembro/2012, p. 401-438.

SOUTO, Miguel Abel. **El blanqueo de dinero en la normativa internacional**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2002.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

QUALIDADE DE VIDA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DOS TURNOS DIURNO E NOTURNO DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA NOS TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID19: UM ESTUDO COMPARATIVO

QUALITY OF LIFE OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF HEALTH COURSES ON DAY AND NIGHT SHIFTS AT A PRIVATE UNIVERSITY DURING THE COVID19 PANDEMIC: A COMPARATIVE STUDY

Maria Natália Mantilla Giehl¹, Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl¹

Autor Correspondente: Maria Natália Mantilla Giehl

E-mail: marianataliagiehl@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa foi oriunda de um projeto de iniciação científica. O objetivo geral é a avaliar a qualidade de vida de estudantes universitários, antes e durante os tempos da pandemia da COVID19, de turnos diferentes, através do questionário WHOQOL-Bref. Métodos: Instrumento utilizado na coleta de dados: Abreviado de Avaliação da Qualidade de Vida, WHOQOL-Bref., desenvolvido pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS. População-alvo: alunos dos cursos de graduação da área da saúde, de uma universidade. Os dados foram analisados através do programa SPSS. Os resultados obtidos foram apresentados através de média aritmética e desvio padrão, onde a diferença encontrada em quase todos os domínios foram muito pequenas, com exceção do domínio relacionado ao meio ambiente, onde o período noturno mostrou uma média bem menor, relacionado ao período diurno. Conclusão: Em comparação com os estudos feitos em 2019, encontramos pouca diferença entre as médias encontradas em 2022.

Palavras-chave: Qualidade de vida, WHOQOL-Bref, Estudantes universitários, Pandemia da COVID19.

ABSTRACT

This research came from a scientific initiation project. The overall objective is to assess the quality of life of university students, before and during the times of the COVID19 pandemic, from different shifts, through the WHOQOL-Bref questionnaire. Methods: Instrument used in data collection: Abbreviated Quality of Life Assessment, WHOQOL-Bref. developed by the WHO Quality of Life Group. Target population: undergraduate health students at a university. Data were analyzed using the SPSS program. The results obtained were presented through arithmetic mean and standard deviation, where the difference found in almost all domains were very small, with the exception of the domain related to the environment, where the night period showed a much lower average, related to the day period. Conclusion: Compared to the studies carried out in 2019, we found little difference between the means found in 2022.

Keywords: Quality of life, WHOQOL-Bref, University students, COVID19 pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é oriunda de um Projeto de iniciação Científica, desenvolvida junto ao curso de medicina da Universidade estudada.

Em 31 dezembro de 2019 a China relatou à Organização Mundial da Saúde (OMS) a descoberta de uma nova doença, originada em Wuhan, nomeada então de Coronavírus Disease 2019 (COVID-19), causada por um novo tipo de Coronavírus, o Sars-CoV-2 (HSU, CHIA, LIM, 2020). Com o rápido avanço dela pelo mundo, devido ao seu alto índice de contágio, em 11 de março de 2020 a OMS declarou a COVID-19 como uma pandemia (ALHARBE, *et al*, 2020). Inicialmente sem cura estabelecida e nenhum tipo de vacina disponível, mundialmente adotou-se o distanciamento social como medida de contenção da propagação da doença, a fim de diminuir a curva de contágio e evitar o colapso dos sistemas de saúde nacionais (SHIYA, AQUIL, JAFFAR, 2020. WILDER, SMITH, FREEDMAN, 2020).

Essa fase de reclusão trouxe efeitos negativos para a saúde mental, para muitos, pois a situação da pandemia pode gerar pânico, confusão maiores índices de ansiedade e depressão, já que é uma situação nova e que modifica a rotina dos indivíduos⁵. Além disso, o isolamento social pode ter despertado sentimentos de angústia, insegurança e medo, que podem se prolongar até mesmo depois do controle da disseminação do vírus (MALLOY-DINIZ, *et al*, 2020).

Alguns estudos sobre o impacto da COVID-19 na vida da população mundial já estão sendo desenvolvidos em diversos países. Na China, observou-se que boa parcela dos participantes revela sentir-se horrorizada e apreensiva durante a pandemia (ZHANG, 2020). Já na Espanha, um estudo também demonstrou níveis mais altos de estresse e ansiedade nos participantes, após o reforço do isolamento no país, em relação ao período de início da epidemia (OZAMIZ-ETXEBARRIA, DOSIL-SANTAMARIA, PICAZA-GORROCHATEGUI, 2020).

Nessa mesma perspectiva, a qualidade de vida (QV) de estudantes universitários também tem sido alvo de interesse de pesquisas. Esse público parece estar sendo diretamente afetado, como revela um estudo realizado em Guangdong, na China, onde foram identificados índices de ansiedade e depressão acima de 20% na amostra analisada (CHANG, YUAN, WANG, 2020).

A qualidade de vida vem surgindo como uma nova meta a ser alcançada pelas áreas da saúde, diretamente relacionada com a promoção da saúde. Depende da interpretação emocional que cada indivíduo faz de fatos e eventos e está intimamente relacionada à percepção subjetiva dos acontecimentos e condições de vida (ANVERSA, 2018). Viver com qualidade não é apenas ter condições econômicas e sociais, é necessário estar bem consigo mesmo, é aceitar as modificações, infortúnios e vitórias conquistadas ao longo da vida (VIANA, Sampaio, 2019).

Apesar do conceito de qualidade de vida ter sido definido de diversas formas ao longo da história e considerando sua importância para a literatura científica, a Organização Mundial da Saúde - OMS em seu grupo de estudo *The Whoqol Group* definiu qualidade de vida como: “A percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL-BREF, 1996).

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

Ao pensarmos em estudantes universitários nos vem à mente a imagem de um jovem com uma faixa etária entre 17 e 25 anos, passando por várias mudanças, caracterizadas como uma revolução biopsicossocial, sendo a fase de transição da adolescência para a idade adulta. Este estudante ao ingressar em um curso universitário, passa por diversas situações novas, com uma realidade muito diferente daquela vivida por eles até certo momento (ARTIGOS, MOREIRA, CAMPOS, 2017).

Essas mudanças envolvem maiores responsabilidade e conflitos, juntamente com a mudança do seu ambiente social e, na maioria das vezes, o distanciamento familiar, podendo gerar um estresse muito grande (VIZZOTTO, JESUS, MARTINS, 2017).

A qualidade de vida de estudantes está diretamente relacionada a inquietações vivenciadas no cotidiano acadêmico e na vida pessoal. Situações referentes a problemas familiares e de saúde, questão financeira, presença de sofrimento, conquista da independência, escolha da futura profissão, entre outras, interferem diretamente no bem-estar físico, psicológico, ambiental e social (PINHEIRO, 2020).

No Brasil, é possível encontrar algumas pesquisas relacionadas à qualidade de vida dos estudantes universitários, mas ainda não são suficientes para alcançarem todas as regiões brasileiras e os mais variados cursos, sendo os cursos da área da saúde (Medicina, Fisioterapia, Enfermagem, Educação Física) os mais estudados. Ainda assim, podemos destacar os estudos de Oliveira¹⁵ por terem apresentado estudos relevantes nesta área (TESCHIMA, MARÇAL, 2011).

O uso de questionários, genéricos ou específicos, em Ciências da Saúde, como instrumento de avaliação de qualidade de vida, tem sido intensificado. Um dos principais questionários para avaliação da qualidade de vida é o *WHOQOL-BREF: World Health Organization Quality of Life Instrument – Bref*, é a versão abreviada do *WHOQOL-100*, ambos desenvolvidos pela OMS, foram criados por essa organização com o intuito de ampliar o contexto da saúde, visando estimular uma reflexão também sobre o foco holístico. Este questionário contém questões distribuídas em quatro domínios para avaliar a qualidade de vida nos aspectos social, ambiental, físico e psicológico (ROLA, SILVA, NICOLA, 2011).

Investigar como se dá o real impacto do momento da COVID-19 na qualidade de vida dos estudantes universitários é urgente e necessário, até mesmo para que as IES estabeleçam estratégias que os auxiliem de maneira efetiva no enfrentamento da situação, pois segundo os estudos de (CHANG, YUAN, WANG, 2020) feitos na China, a qualidade de vida dos estudantes universitários está sendo acometida.

No tocante a essa complexidade, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: A pandemia da COVID19 afetou ainda mais a vida social, econômica e a saúde mental levando o estudante universitário a desenvolver uma qualidade de vida deficitária? Tal indagação se fez presente na organização estabelecida para realização desta pesquisa ao definir como Objetivo Geral: O objetivo geral é a avaliar a qualidade de vida de estudantes universitários, antes e durante os tempos da pandemia da COVID19, de turnos diferentes, através do questionário WHOQOL-Bref. Tendo por Objetivos Específicos: (i) Investigar de que forma a qualidade de vida pode influenciar no desenvolvimento acadêmica do graduando; (ii) Avaliar o impacto do isolamento social na qualidade de vida de estudantes; (iii) Comparar a qualidade de vida dos alunos do turno diurno e noturno.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

O estresse e a ansiedade em excesso, assim como estressores econômicos, efeitos na vida cotidiana e atrasos acadêmicos, que podem atuar impactando ainda mais as necessidades em saúde mental destes estudantes (VIANA, SAMPAIO, 2019).

Não encontramos nenhum estudo comparativo sobre a qualidade de vida dos estudantes universitários, por isso essa pesquisa se faz bastante relevante para o mundo científico e para nossa sociedade.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, de abordagem quantitativa.

Este foi um estudo comparativo com uma pesquisa feita no ano de 2019, onde utilizamos o mesmo parecer ético para desenvolver a pesquisa comparativa.

2.2 População-alvo

Alunos voluntários dos cursos de graduação da área da saúde, dos turnos diurno e noturno, de uma Universidade privada, situada no Município de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro.

2.3 Critérios de inclusão

Foram considerados participantes da pesquisa os estudantes que satisfizeram os seguintes critérios de inclusão: Ser estudante de um curso de graduação da área da saúde.

2.4 Critérios de exclusão

Alunos que não concordarem em assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

2.5 Aspectos éticos:

- **Parecer de Aprovação:** 2.883.077 CAEE: 90426217.1.0000.8044

2.6 Instrumento utilizado na coleta de dados

Questionário sociodemográfico para a caracterização dos respondente.

O Abreviado de Avaliação da Qualidade de Vida, o WHOQOL-Bref., desenvolvido pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS, versão abreviada do questionário WHOQOL-100, é um instrumento que foi desenvolvido pelo grupo de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde, validado na população brasileira por Fleck *et al.* (2000) e que tem como referência as duas semanas anteriores à aplicação do questionário. O questionário é composto por 26 questões, sendo duas perguntas gerais: uma em que o participante avalia a sua qualidade de vida, tendo como respostas as alternativas “muito ruim”, “ruim”, “nem ruim/nem boa”, “boa” e “muito boa”; e outro onde o voluntário avalia a satisfação com a sua saúde, tendo como respostas as alternativas: “muito satisfeito”, “insatisfeito”, “nem satisfeito/nem

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

insatisfeito”, “satisfeito” e “muito satisfeito”. As outras 24 questões estão divididas em quatro domínios que contemplam diversos fatores de acordo com (Fleck *et al*, 2000):

- Domínio Físico: dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso, mobilidade, atividades da vida cotidiana, dependência de medicação ou de tratamentos e capacidade de trabalho;
- Domínio Psicológico: sentimentos positivos, pensar, aprender, memória e concentração, autoestima, imagem corporal e aparência, sentimentos negativos e espiritualidade/religião/crenças pessoais;
- Domínio Relações Sociais: relações pessoais, suporte (apoio) social e atividade sexual;
- Domínio Meio Ambiente: segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade, oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, participação em, e oportunidades de recreação/lazer, ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima) e transporte.

2.7 Análise de dados

Os dados coletados foram analisados com a utilização do programa Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, versão 17 para Windows.

3. RESULTADOS e DISCUSSÃO

Em relação ao estudo sociodemográfico, que caracterizou os respondente, em 2019, período antes da pandemia da COVID19, houve a predominância de estudantes do sexo feminino (58,2%), com 85,8% entre 18 e 43 anos. No estudo de 2022, durante a pandemia da COVID19, a a predominância de estudantes do sexo feminino (59,7%), e com 77,3% entre 18 e 47 anos.

Os resultados estão apresentados através das tabelas 1 e 2, a fim de demonstrar os diferentes domínios voltados à qualidade de vida da população estudada.

Na coleta de dados feita em 2019 (período antes da pandemia) foram entrevistados 120 estudantes universitários dos cursos da área da saúde, sendo um n=60 alunos do turno diurno n= 60 do turno noturno.

Na coleta de dados de 2022 (período da pandemia) foram entrevistados o mesmo quantitativo de 2019, para que se pudesse manter o equilíbrio nos resultados comparados.

Não houve perdas na amostra final.

“A classificação dos resultados deve ser interpretada da seguinte maneira: necessita melhorar (1 até 2,9); regular (3 até 3,9); boa (4 até 4,9); e muito boa (5)” (OLIVEIRA, 2006)

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

Pode-se identificar tanto na tabela 1, quanto na tabela 2, que no domínio físico, caracterizado pela capacidade de realizar tarefas diárias, dependência de medicamentos, mobilidade, sono e repouso, os dois turnos estão classificados como regular domínio.

Tabela 1 – Valores médios para cada domínio do *Whoqol-Bref*

	Domínio Físico	Domínio Psicológico	Domínio Das Relações Sociais	Domínio do Meio Ambiente	Geral
Período Diurno	3,50 ± 0,64	39 ± 0,44	3,61 ± 0,22	3,31 ± 0,60	3,75 ± 0,35
Período Noturno	3,57 ± 0,41	55 ± 0,45	3,63 ± 0,15	2,78 ± 0,34	3,55 ± 0,07

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2019)

Tabela 2 – Valores médios para cada domínio do *Whoqol-Bref* no período durante a pandemia da COVID 19.

	Domínio Físico	Domínio Psicológico	Domínio Das Relações Sociais	Domínio do Meio Ambiente	Geral
Período Diurno	3,27 ± 0,63*	2,87 ± 0,44*	3,13 ± 0,23*	2,37 ± 0,60*	3,79 ± 0,37*
Período Noturno	3,65 ± 0,42*	2,96 ± 0,41*	3,36 ± 0,13*	2,55 ± 0,34*	3,68 ± 0,09*

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

No domínio Psicológico, que diz respeito a sentimentos positivos e negativos, a uma boa memória, em ter capacidade de concentração, espiritualidade (religião, crenças) e também relacionados à sua imagem corporal, e autoestima, ambos os turnos foram classificados como regular.

No domínio das relações sociais, relacionado a relações pessoais, suporte (apoio) social e atividade sexual, ambos os turnos obtiveram uma média regular.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

No domínio relacionado com o meio ambiente, que diz respeito ao seu ambiente físico, recreação, lazer, segurança física, proteção e transporte, os resultados se diferenciaram. O período diurno está classificado como regular neste domínio, já o período noturno precisa melhorar sua qualidade de vida.

Por último foi avaliado as perguntas gerais, que dizem respeito à maneira como a pessoa avaliaria sua qualidade de vida e o quanto ela está satisfeita com sua própria saúde. Ambos os períodos foram classificados como regular.

A diferença encontrada em quase todos os domínios foram muito pequenas, com exceção do domínio relacionado ao meio ambiente, onde o período noturno mostrou uma média bem menor, relacionado ao período diurno.

A diferença encontrada em quase todos os domínios foram muito pequenas, com exceção do domínio relacionado ao meio ambiente, onde o período noturno mostrou uma média bem menor, relacionado ao período diurno.

A partir dos resultados, a pesquisa demonstra que a qualidade de vida dos graduandos da área da saúde precisa melhorar. Em comparação com os estudos feitos em 2019, a diferença entre as médias encontradas são poucas, mas demonstrando menores médias nos estudos de 2022, mas que para dados estatísticos são irrisórias.

A população predominante do estudo foi do sexo feminino, corroborando com estudo de Teixeira (2006), que reforça que esses indicadores trazem a relação histórica entre as mulheres e o cuidado, estando esse fato diretamente associado à escolha dos cursos da saúde, que são compostos predominantemente por mulheres.

Em relação à idade, o estudo mostrou uma amostra composta por jovens, indicando que adentram cada vez mais cedo no sistema educacional e, conseqüentemente, poderão estar em busca de trabalho ou inseridos no mercado de trabalho, também cada vez mais cedo (SANDRI, LINHARES, 2008).

No presente estudo, a qualidade de vida dos universitários foi considerada de regular a ruim, confirmando resultados de pesquisa anterior à pandemia.

Observou-se que o domínio meio ambiente apresentou as menores médias dentro de cada faixa etária. Esses dados foram corroborados em estudo realizado com estudantes do curso de Graduação em Gerontologia de uma universidade pública, quando o meio ambiente teve a menor média (SANTOS, BITTENCOURT, 2011). Ao contrário desses dois estudos, outra pesquisa realizada com 110 estudantes universitários de uma faculdade particular demonstrou que o domínio meio ambiente apresenta-se com a melhor avaliação (RIBEIRO, 2010).

Em uma pesquisa publicada por *Oliveira et al* (OLOVEIRA, 2011) sobre estudantes universitários de uma faculdade privada na cidade de São Paulo, os níveis de qualidade de vida foram mais satisfatórios do que os encontrados na presente investigação.

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

Em seus estudos, a pesquisa demonstra que a qualidade de vida dos graduandos da área da saúde precisa melhorar. As médias obtidas são inferiores, quando se trata da qualidade de vida de seres humanos (RIBEIRO, 2010).

4. CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo possibilitou-nos alcançar o objetivo inicialmente proposto pela pesquisa foi a avaliar a qualidade de vida de estudantes universitários, antes e durante os tempos da pandemia da COVID19, de turnos diferentes, através do questionário WHOQOL-Bref.

Concluiu-se que a partir da análise dos dados e do comparativo da pesquisa de antes da pandemia da COVID19 e durante a pandemia, os percentuais encontrados possuem pouca diferença entre antes e durante a pandemia, demonstrando assim que a qualidade de vida dos estudantes universitários, da área da saúde, pouco modificou, estando ainda em um nível de regular a precisa melhorar.

REFERÊNCIAS

- ALHARBI, A. et al. For dental care provision during the COVID-19 pandemic. *The Saudi Dental Journal*. 2020;32(4):181-6. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32200398/>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.
- ANVERSA, A C, et al. Qualidade de vida e o cotidiano acadêmico: uma reflexão necessária. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 26, p. 626-631, 2018.
- ARTIGAS, J S, MOREIRA, N. B.; CAMPOS, W. Percepção da qualidade de vida em universitários: comparação entre períodos de graduação. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, v. 21, n. 2, 2017.
- CHAN, M F et al. Exploring the psychological health related profile of nursing students in Singapore: a cluster analysis. *J clin nurs*, v. 20, p. 3553- 3560, 2011.
- CHANG J, YUAN Y, WANG D. Mental health status and its influencing factors among college students during the epidemic of COVID-19. *Nan Fang Yi Ke Da Xue Que Bao*, 40(2):171-6, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341252542_Mental_health_status_and_its_influencing_factors_among_college_students_during_the_epidemic_of_COVID-19. Acesso em: 05 de novembro de 2022.
- FLECK, M P A et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL – bref". *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v.34, n.2, p. 178-83, abril 2000.
- HSU LY, CHIA PY, LIM JF. The novel coronavirus (SARS-CoV-2) epidemic. *Ann Acad Med Singapore*, 49 (3):105-7, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34723081/>. Acesso em 23 de outubro de 2021.
- MALLOY-DINIZ, L F. et al. *Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. Debates em psiquiatria*, 10, 46-68, 2020. Disponível em: https://d494f813-3c95-463a-898cea1519530871.filesusr.com/ugd/c37608_59b07f09964c41cc8bd976bc1cc0e402.pdf. Acesso em: 02 de novembro de 2021.
- OLIVEIRA, B M, MININEL, V. A.; FELLI, V. E. A. Qualidade de vida de graduandos de enfermagem. *Rev. bras. enferm*, v. 64, n. 1, p. 130-135, 2011.
- OLIVEIRA, H F R et al. Estresse e qualidade de vida de estudantes universitários. *Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, v. 7, n. 2, p. 1-8, 2015.
- OZAMIZ-ETXEBARRIA N, DOSIL-SANTAMARIA M, PICAZA-GORROCHATEGUI M, Idoiaga-Mondragon N. Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cad. Saúde Pública*.36(4), 2020. doi: 10.1590/0102-311x00054020. Disponível em:

Revista Eletrônica Saberes Múltiplos. Agosto. 2023; 9 (16)

https://www.researchgate.net/publication/347273515_Caracteristicas_del_bienestar_psicologico_en_jovenes_universitarios_en_el_marco_aislamiento_preventivo_por_COVID-19. Acesso em 03 de novembro de 2022.

PINHEIRO, J M G et al. Qualidade de vida, sintomas depressivos e psiquiátricos menores em estudantes de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, 2020.

RIBEIRO, I M et. al. Repercussões do processo ensino-aprendizagem na qualidade de vida-saúde de acadêmicos: entre possibilidades e limitações. **Rev Min Enferm**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 96-102, janeiro.-março. 2010.

RÔLA, C V S, SILVA, S P C, NICOLA, P A. Instrumentos de avaliação da qualidade de vida de pessoas jovens e idosas: um estudo de revisão sistemática. **Revista de psicologia**, v. 12, n. 42, p. 111-120, 2018.

SANDRI, J A S, LINHARES, V C A. A qualidade de vida dos Idosos Atendidos pelo Programa Saúde da Família no Bairro Areias, Camboriú-SC. **Nursing**, v 11, n 122, 306-11, 2008

SANTOS, B O, & BITTENCOURT, F O. Análise da Qualidade de Vida e fatores associados dos Acadêmicos da área de saúde de uma Faculdade Particular. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, n. 10, v 33, 186-197, 2017.

Disponível em: <file:///C:/Users/Paula/Downloads/mcrar,+Archi+v6+n11+9+-+2017.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2022.

SHUJA KH, AQEEL M, JAFFAR A, Ahmed A. COVID-19 Pandemic and impending global mental health implications. **Psychiatr Danub**, 32(1):32-5, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32339092/>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

TEIXEIRA, E. et al. Trajetória e tendências dos Cursos de Enfermagem no Brasil. **Rev. Bras Enferm**, v. 59, n. 4, p. 479-487, 2006.

TESCHIMA, V H, MARÇAL, A. F. Qualidade de vida percebida por estudantes universitários londrinense. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, Nº 155, Abril de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

VIANA, A G, SAMPAIO, L. Qualidade de Vida dos Universitários em período de Conclusão de Curso/Quality of Life of University Students in Course Completion Period. **Revista de Psicologia**, v. 13, n. 47, p. 1085-1096, 2019.

VIZZOTTO, M M, JESUS, S. N.; MARTINS, A. C. Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 9, n. 1, p. 59-73, 2017.

WHOQOL-BREF. **Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment**. Programme on mental health, 1996.

WILDER-SMITH, A; FREEDMAN, D.O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **J Travel Med.**,27(2), 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34190621/>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

ZHANG Y.. Impact of the COVID-19 Pandemic on mental health and quality of life among local residents in Liaoning Province, China: A cross-sectional study. **Int J Environ Res Public Health**, 17(7):2381, 2020. doi: 10.3390/ijerph17072381. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7177660/>. Acesso em: 03 de novembro de 2021.