

ISSN 1519 - 1958



Revista

FACTU

Ciência

ANO 14 VOLUME 24 – JANEIRO/JUNHO/2013

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE UNAÍ



Revista
FACTU
Ciência

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE UNAÍ
FACTU

Revista
FACTU
Ciência

Publicada pela

**Faculdade de Ciências
e Tecnologia de Unaí**

Presidente AEPU

Adalberto Lucas Capanema

Diretora Geral da FACTU

Amélia Maria Alves Rodrigues

Diretora Administrativa

Maria José Lucas Capanema

Diretor Acadêmico

Geancarlo Henrique da Silva Ribeiro

Secretária Geral

Fabírcia Lucas de Mendonça

Contatos

Revista FACTU Ciência
Rua Rio Preto, 422 - Centro
CEP. 38610-000 - Unaí - MG
Tel: 38 3676 6222

Diretoria da Revista

Maria Aparecida de Oliveira
Amélia Maria Alves Rodrigues
Dêner Geraldo Batista Neves
Rosângela Silveira Rodrigues

Conselho Editorial

Adriane de Souza Araújo e Silva
Carlos Angelo de Meneses Sousa (UCB)
Edivânia Fernandes de Araújo Xavier
Flávia Furtado Rainha Silveira (SENAC/DF)
Gabriel Moreira
Graziela Cristina Simões
Lidiane Campos dos Santos
Lilian Rodrigues Maia

Revisão

Amélia Maria Alves Rodrigues (Português)
Wellington José Santana (Inglês)

**Ficha catalográfica preparada pela seção de catalogação e Classificação da
Biblioteca da FACTU.**

Revista FACTU Ciência – Ano 14, n° 24 (Janeiro/Junho 2013).

Unaí: FACTU, 2013.

Semestral ISSN 1519 – 1958

1. Administração. 2. Agronomia. 3. Ciências Contábeis. 4. Educação Física.
5. Enfermagem. 6. Pedagogia.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio.
As matérias publicadas são de responsabilidade dos respectivos autores.

Sumário

Convivendo com a Epilepsia: Dificuldades e Desafios na Percepção dos Familiares	
Bárbara Aparecida Rodrigues Silva; Luciene Lourenço Mota	05
Correlação entre Tempo de Cocção e Absorção de Água em Cultivares de Feijão obtidas em diferentes Épocas de Envase	
Aline Rodrigues Maia; Carlos de Oliveira Teixeira; Lílian Rodrigues Maia	22
Fatores de Risco Cardiovasculares com Uso de Sibutramina	
Francielly Helenara R. Alves; Amélia Aparecida; Nathalia Aparecida M. Cordeiro; Nicole Jéssica O. Silva; Viviane Silva T. Oliveira; Amélia Maria Alves Rodrigues; Graziela C. Simões.	33
Iniciação de Experiências de Gestão de Resíduos Sólidos no Estado de Minas Gerais	
Jussara Cristina Moreira Capanema	45
O <i>Bullying</i> no desenvolvimento Educacional de Crianças e Adolescentes do 8º ao 9º anos de uma Escola Pública de Natalândia-MG	
Ricardo Eder Rodrigues de Lima; Thalita Teixeira F. Cordeiro; Graziela C. Simões	68
O Não Dito no Ensinar: a Subjetividade da Transferência Presente nas Relações em Sala de Aula	
Claris Tereza Tondello; Marcelo Siqueira Guilherme	99
Trabalho, Família, Pedagogia Empresarial	
Maria Aparecida de Oliveira; Cívia Imaculada Silva Rocha; Maura Barros de Lima; Tatiane Martins Saraiva; Vera Lúcia Batista	109
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO.	138

Apresentação

É com muito júbilo que a Diretoria e o Conselho Editorial da revista FACTU Ciência coloca à disposição de seus leitores o volume 24, referente aos meses de janeiro a junho de 2013. A Revista FACTU Ciência é o veículo da Associação de Ensino e Pesquisa de Unaí. Publicada a partir de 2001, adota processo de revisão por especialistas de cada área, sendo que cada artigo é publicado apenas após a aceitação destes e tem como missão publicar artigos científicos relativos ao objeto básico de estudo e campo de atuação profissional das áreas de Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem e Pedagogia.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida, por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico ou fotocópia sem expressa autorização dos editores. Os editores não assumem nenhuma responsabilidade por danos a pessoas ou propriedades que possam ser causados por uso das ideias, técnicas ou procedimentos contidos no material publicado nesta revista. A submissão de artigos pressupõe que estes artigos, com exceção dos resumos ampliados, não tenham sido publicados anteriormente, nem submetidos a qualquer outra publicação.

A Diretoria e o Conselho Editorial da Revista FACTU Ciência agradecem aos estudiosos da FACTU. Igualmente somos gratos aos pesquisadores que nos enviaram artigos de suas respectivas Instituições.

O esforço de todos resulta em contribuições para a nossa sociedade.

Diretoria e Conselho Editorial da Revista FACTU Ciência.

CONVIVENDO COM A EPILEPSIA: DIFICULDADES E DESAFIOS NA PERCEPÇÃO DOS FAMILIARES

SILVA, Bárbara Aparecida R.¹
MOTA, Luciene L.²

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi conhecer as percepções, os sentimentos e as dificuldades vividas pelas famílias no diagnóstico, tratamento e no convívio com o portador de epilepsia. A Epilepsia é o resultado de descargas elétricas espontâneas e excessivas dos neurônios em nível do córtex cerebral e trata-se de um importante problema de saúde pública. É uma condição crônica que se caracteriza por apresentar crises epilépticas recorrentes na ausência de manifestações febris ou tóxico-metabólica; as causas podem ser em decorrência de lesões estruturais, de distúrbios neurológicos primários, de doenças sistêmicas ou podem ser idiopáticas. A intervenção terapêutica mais usada é a conduta medicamentosa, porém, quando não se têm o alcance do controle adequado das crises, outras medidas como o tratamento cirúrgico, dieta cetogênica e estimulação do nervo vago podem ser utilizadas. A pesquisa trata-se de um estudo de caso descritivo com abordagem qualitativa. Participaram do estudo familiares responsáveis por portadores de Epilepsia refratária atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Unaí-MG. Para a coleta de dados realizou-se primeiramente uma breve consulta de prontuários, com análise das fichas de acompanhamento de enfermagem e diagnóstico médico, identificando a quantidade total de pacientes que possuíam Epilepsia, a faixa etária e sexo comumente afetados. A pesquisa de campo foi executada mediante uma entrevista semi-estruturada gravada em áudio tape, no período de 19 a 26 de outubro de 2011. Os resultados indicam que a relação de convivência dos familiares com o portador de Epilepsia é considerada difícil, sendo que o cansaço, a apreensão e a condição emocional foram as principais queixas relatadas pelos familiares.

1. Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí.
2. Mestranda em Psicologia pela UCB/Brasília. Especialista em Nutrição Humana e Saúde pela UFLA/Lavras. Professora dos cursos de Enfermagem e Educação Física da FACTU.

Palavras-chave: Epilepsia. Família. Convivência.

ABSTRACT

The aim of this research was to understand the perceptions, feelings and difficulties experienced by families in the diagnosis, treatment and living with the epileptics. Epilepsy is the result of spontaneous and excessive electrical discharges of neurons in the cerebral cortex, and it is an important public health problem. Is a chronic condition characterized by recurrent seizures present in the absence of manifestations of fever and toxic-metabolic, the causes can be due to structural lesions, primary neurological disorders, systemic diseases or may be idiopathic. Therapeutic intervention is the most used drug therapy, however, when you do not have the scope of control of seizures, other measures such as surgery, ketogenic diet and empty nerve stimulation may be used. The research is a descriptive case study with a qualitative approach. Participated in the study family members responsible for the patients with refractory epilepsy served by the Association of Parents and Friends of Exceptional Children (APAE) Unai, Minas Gerais. The data collection was primarily a brief consultation of records with analysis of monitoring reports of nursing and medical diagnosis, identifying the total number of patients who have epilepsy, theirs age and gender commonly affected. The field research was performed by a semi-structured audio-recorded tape, from 19 to 26 October 2011. The results indicate that the relationship of coexistence of the family of the patient with epilepsy is considered difficult and fatigue, fear and emotional condition were the main complaints presented by relatives.

Key words: Epilepsy. Family. Cohabitation.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se observado nas últimas décadas um aumento na incidência de pessoas acometidas com Epilepsia. Atualmente é um dos transtornos neurológicos mais frequentes. Falavigna *et al.* (2008) apontam que a Epilepsia afeta aproximadamente 1% da população, com uma estimativa no Brasil de um milhão de pessoas com epilepsia ativa. Porém, mesmo em decorrência da alta prevalência de pessoas que apresentam Epilepsia

ativa, ainda existem na sociedade preconceitos, estigmas e ideias errôneas em relação a esse distúrbio.

A Epilepsia é considerada uma síndrome por apresentar uma diversidade de sinais e sintomas. Porém, não se deve entendê-la como uma doença exclusivamente convulsiva, a convulsão é apenas um dos sintomas que traduz a existência ocasional de descargas excessivas e desordenadas do tecido nervoso sobre os músculos (BALLONE, 2005).

O paciente que apresentar apenas uma crise epilética, não tem Epilepsia, mas sim crise única. Neste caso, o risco de se ter uma segunda crise é cerca de 30%; entretanto, após a segunda crise, o risco de recidiva é de 80-90% (MOURA-RIBEIR; FERREIRA, 2004).

Neste estudo, a Epilepsia será descrita como uma afecção, embora alguns autores referem-se à Epilepsia como patologia ou um distúrbio cerebral. Esse posicionamento é ratificado em Santos (2006) que descreve a afecção como sendo um termo usado para identificar qualquer acometimento do organismo ou distúrbio das funções fisiológicas ou psíquicas (abrangendo os conceitos como anomalia, disfunção, lesão, doença e síndrome).

Diante do exposto pressupõe-se a necessidade de conhecer as percepções, os sentimentos e as dificuldades vivenciadas pelas famílias de pessoas portadoras de Epilepsia. A ideia de se trabalhar com a família, dentro da perspectiva do tratamento e acompanhamento do portador de Epilepsia, se justifica pelo fato desta se enquadrar como um dos principais agentes de intervenções.

A pessoa com Epilepsia necessita do apoio de seus familiares em diversas situações, seja no tratamento medicamentoso, no monitoramento das crises, ou ainda no suporte emocional a ser oferecido ao portador. Decorre daí a importância de se tomar os familiares como objeto de estudo, pois são fundamentais ao sucesso terapêutico. O objetivo geral deste trabalho, portanto, é conhecer as percepções, sentimentos e dificuldades vividas pelas famílias no diagnóstico, tratamento e convívio com o portador de Epilepsia.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Epilepsia é uma condição crônica caracterizada por apresentar crises epiléticas recorrentes na ausência de manifestações febris ou tóxico-metabólica. É definida como uma desordem paroxística do sistema nervoso central, caracterizada por descargas

elétricas anormais e sintomas clínicos variados (SCOTONI; GUERREIRO; ABREU, 1999).

A afecção é um dos problemas de saúde mais antigos. Durante muito tempo houve uma relação entre a ciência e a magia, e a crença de que a Epilepsia fosse uma manifestação sobrenatural e demoníaca prevaleceu durante séculos (REISNER, 1996). Dreifuss (1996 *apud* MOREIRA, 2004, p.109) reforça que em 175 d.C., “Galeno não somente reconheceu que se tratava de uma doença do cérebro, mas conseguiu inclusive separar as Epilepsias em dois tipos: as de causas desconhecidas e as que eram resultado de outras doenças.”

Koneski (2009) cita que a Associação Brasileira de Epilepsia define a afecção como sendo um distúrbio cerebral causado por predisposição persistente a gerar crises epiléticas, ocasionando consequências neurológicas, cognitivas e psicossociais.

Cada episódio é chamado de crise epilética, podendo esta ser convulsiva quando apresenta manifestações motoras, ou não convulsivas quando acompanhada por outras manifestações neurológicas como, por exemplo, sensoriais, cognitivas, emocionais. Os pacientes que apresentam as crises podem por curto tempo ter alterações de consciência, de movimentos e de ações. A Epilepsia é caracterizada também como paroxismos transitórios neuronais incontroláveis, que podem ser originados em decorrência de lesões estruturais, distúrbios neurológicos primários, doenças sistêmicas ou podem ser idiopáticas (LORENZATO *et al.*, 2002; RAMALHO; SILVA; CRUZ, 2008, *apud* PINHEIRO, 2010).

Um paciente que tem diagnóstico de Epilepsia pode estar sujeito ao aparecimento inesperado de crises. Geralmente, as crises epiléticas são curtas e auto-limitadas e não necessitam de atendimento emergencial. No entanto, dependendo das condições clínicas do paciente essas crises podem ser prolongadas, com mais de 30 minutos de duração, ou por crises sucessivas e incontroláveis, podendo acarretar ao paciente sequelas cerebrais irreversíveis e até a morte súbita (JESUS; NOGUEIRA, 2008).

Sobre as causas da Epilepsia reforçam Grünspum e Grossman (1992 *apud* FERREIRA, TOSCHI e SOUZA, 2006) que processos fisiológicos e patológicos podem influenciar na etiologia da afecção, tais como: febres, fatores metabólicos, ativação sensorial, fatores emocionais, ritmos circadianos, fatores hormonais e ingestão

de álcool. Porém, outros fatores como lesões cerebrais ou infecções também podem originar a Epilepsia. Mas existem ainda aqueles casos em que a origem da afecção é desconhecida.

A Epilepsia não é associada ao nível intelectual. As pessoas que apresentam Epilepsia e não possuem outras alterações no sistema nervoso tem inteligência na mesma faixa da população em geral. Assim, a Epilepsia não é sinônima de deficiência intelectual e nem de doença mental. No entanto, aqueles que tem alteração no desenvolvimento devido lesões neurológicas graves podem também ter Epilepsia (SMELTZER; BARE, 2009).

O diagnóstico, que é essencialmente clínico, é um dos princípios mais importantes para que se possa buscar uma melhora, e até encaminhar para a cura total da Epilepsia. Avalia-se o histórico do paciente, o relato dos familiares, as características e a frequência das crises. Exames complementares como o de Neuroimagem (Ressonância Magnética) e Eletroencefalograma servem apenas como apoio (MOREIRA, 2004).

O tratamento da afecção é muito mais complexo do que apenas o controle das crises epiléticas. Por ser crônica, há necessidades de controle psicológico e social, tanto para o paciente quanto para a família. O tratamento medicamentoso é o principal recurso terapêutico para a maioria dos casos, porém as drogas antiepiléticas (DAEs) interferem no desempenho cognitivo. Os efeitos colaterais cognitivos são geralmente modestos na monoterapia, porém aumentam com níveis séricos mais altos, ou seja, na politerapia (SILVA; GUERREIRO, 1996; MULLER; GOMES, 2008).

Quando as crises epiléticas não são controladas por doses medicamentosas máximas toleradas, em combinação de duas ou três DAEs, pode optar-se por outras formas de tratamento que não seja a terapia farmacológica, como: dieta cetogênica (DC), cirurgia para Epilepsia e estimulação do nervo vago, mas tais terapias limitam-se aos casos mais difíceis (VASCONCELOS *et.al.*, 2004).

Ramalho, Silva e Cruz (2008) descrevem que os pais são o principal elo de interação com os filhos que apresentam Epilepsia, e diante desta problemática é crucial que a família esclareça suas dúvidas junto com a equipe de saúde, pois o excesso de vigilância e de super proteção com os filhos ocasionam dificuldades de relacionamento, baixa auto-estima, e isolamento social por parte

deles. Para Alonso *et al.* (2010), as manifestações comumente observadas em familiares de portadores de Epilepsia incluem altos níveis de ansiedade, depressão e queixas somáticas.

A Epilepsia é o mais frequente transtorno neurológico sério em crianças, e importante problema de saúde pública, com isso pressupõe-se o desenvolvimento de estudos das populações, para que assim a afecção possa ser melhor compreendida e analisada, principalmente na questão terapêutica, onde a família se enquadra como um dos principais agentes de intervenções.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso descritivo de caráter qualitativo, realizado através de revisão bibliográfica e pesquisa de campo exploratória. A pesquisa foi desenvolvida com 8 famílias de portadores de Epilepsia atendidos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, na cidade de Unaí/MG, que na época atendia 283 pessoas portadoras de vários tipos de deficiências (visual, auditiva, intelectual, física e múltipla), sendo que dentre os atendidos na Instituição, 70 pacientes eram portadores de Epilepsia.

A coleta de dados iniciou na APAE, após autorização institucional, através de análise documental de prontuários de todas as pessoas atendidas na Instituição. Levantou-se o número de casos confirmados de Epilepsia, a faixa etária e sexo dos portadores, bem como o endereço e telefone de seus responsáveis. Posteriormente, selecionou-se aleatoriamente por sorteio 08 famílias a serem visitadas. A coleta de dados concluiu-se nos domicílios dos entrevistados, através de entrevista semi-estruturada previamente elaborada, contendo um cabeçalho de identificação e nove perguntas objetivas referentes ao tema da pesquisa, sendo que os dados de identificação foram mantidos em anonimato, garantindo a privacidade e a confidencialidade do entrevistado.

Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados, e analisados e posteriormente discutidos com base na fundamentação teórica. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio tape e transcritas na íntegra, tendo em média 30 minutos de duração e foram realizadas do dia dezenove ao dia vinte e seis de outubro de 2011.

Realizou-se a análise e obtenção dos dados a partir do discurso dos familiares, e da comparação dos dados em relação à

percepção, sentimentos e dificuldades encontradas por esses familiares. Em seguida, foram agrupados e categorizados referentes à afinidade da temática entre eles, sendo assim compreendidos e interpretados com o intuito de se alcançar os objetivos propostos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como resultado da análise empreendida sobre os discursos coletados, passa-se a apresentar as categorias identificadas. Para identificar as falas dos entrevistados utilizou-se a sigla “F” de familiar, seguido do número na sequência das entrevistas. Foram 08 as entrevistadas, sendo estas mães dos portadores de Epilepsia. A faixa etária dessas mães variou entre 28 a 51 anos.

Registrou-se que na APAE de Unaí-MG na época da pesquisa, havia no total 70 pacientes portadores de Epilepsia, e destes, 40 eram do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Os dados sobre faixa etária mostraram que 08 pacientes com Epilepsia tinham entre 2 a 5 anos; 18 portadores entre 5 a 10 anos; 14 entre 10 a 15 anos; 6 entre 15 e 20 anos; e 24 pacientes se encontram acima dos 20 anos, sendo que nestes as idades variavam entre 21 a 38 anos. Entre os 70 pacientes, 37 faziam uso de politerapia e 33 de monoterapia. A seguir são descritas as categorias obtidas a partir das informações coletadas.

Conhecimento da família sobre epilepsia

Em questionamento feito durante as entrevistas teve-se a compreensão sobre o conhecimento das famílias em relação à Epilepsia. Como exemplo desta concepção, cita-se:

[...] é quando ela fica debatendo, dá uns gritos, fica sonolenta, fica nervosa [...] (F.03) [...]

é um problema que tem na cabecinha dela (F.05)

Epilepsia é quando se tem crises convulsivas [...] (F. 06)

Às vezes a criança se bate, vira os olhos, e às vezes fica muito quieta, crises onde apenas sorri um sorriso incontrolado [...] (F. 07)

De forma oposta, uma mãe relatou que seu filho não apresentava Epilepsia. Por esta fala identificou-se que a entrevistada não compreendia que a crise convulsiva é um sintoma incluso à Epilepsia:

Conheço apenas o que é crise convulsiva, e não o que é epilepsia, pois meu filho tem apenas a crise convulsiva [...] (F.02)

As crises epilépticas são convulsivas quando acompanhadas por manifestações motoras, e não convulsivas, quando se manifestam por meio de outras alterações neurológicas, sejam sensoriais, cognitivas, ou emocionais (LORENZATO *et al.*, 2002).

Percebe-se que as famílias necessitam de orientações educacionais a respeito do que é a Epilepsia. Existem muitos termos que explicam essa condição neurológica e algumas famílias, às vezes, por informações errôneas, preconceito e conotações negativas sobre a Epilepsia, dizem simplesmente que seu filho tem convulsões. Assim, os familiares precisam de informações simples e objetivas que descrevam as causas da doença, os diversos tipos de crises, e as condutas terapêuticas. A próxima categoria busca descrever a convivência com a pessoa que tem Epilepsia.

Convivendo com o Portador de Epilepsia

Nessa categoria, a maioria dos familiares considerou difícil a convivência, principalmente quando os portadores apresentaram as primeiras crises. No entanto, depois de um tempo convivendo com as crises epilépticas, os familiares se sentem mais calmos, porém alguns ainda encontram dificuldades e desafios no relacionamento com o portador de Epilepsia. Os seguintes relatos constataam o que foi sugerido:

Hoje já fico tranquila, no início quase morri de medo, por não conhecer do problema (F.01)

Já estou acostumada, mas mesmo assim é complicado [...] (F.02)

Já estou acostumada, não tem nada para fazer que melhore essas crises (F.05)

As mães responsáveis pelo ato de cuidar submetem-se algumas vezes às condições extremas de desgastes físicos e mentais, sendo crucial que estas recebam um preparo psicológico para enfrentarem tais conflitos. Os pais, em função do tratamento prolongado, apresentam dificuldades em lidar com as situações rotineiras, o que causa insegurança quanto à independência do filho, manifestando expectativas negativas e dificultando ainda mais a

convivência com o mesmo. Uma das dificuldades encontradas pela família é percebida no depoimento a seguir:

O problema é que ela não anda, nem fala, a dificuldade é de saber o que ela está sentindo (F.03)

Como enfatiza Reisner (1996) o estresse é uma realidade quando se têm um filho com Epilepsia. Com o tempo a família aprende a manejar seus próprios sentimentos e ajustar-se aos seus próprios níveis de estresse. A família não deve ficar presa aos primeiros sentimentos vivenciados frente às primeiras crises, esta deve se planejar quando possível e aceitar o fato de que a Epilepsia acarreta sintomas severos e imprevisíveis.

Postura Familiar e Sentimentos vivenciados diante das Crises Epilépticas

A convivência com uma afecção pouco compreendida como a Epilepsia leva frequentemente os familiares a tomarem decisões precipitadas diante das crises epilépticas. Os relatos abaixo confirmam isso:

Costumo dar o medicamento para vê se controla as crises (F.01)
Procuro segurar ela, pois debate muito e costuma se machucar [...] (F.03)
Levo para o pronto socorro imediatamente (F.08)

No entanto, outros familiares manifestam certa tolerância perante as crises epilépticas. É visível este fato nas falas abaixo:

Eu sigo o que o médico falou, deixo ele quietinho até que as crises passem (F.02)
Não tem como fazer nada, apenas deixo ela quietinha que rapidinho passa (F.05)
Fico perto observando, quando as crises passam, eu dou água (F.07)

É possível identificar na temática “sentimentos da família após as crises”, a tristeza, o medo, e o desespero de ter no núcleo familiar um portador de Epilepsia. Para Alonso *et al.* (2010) as manifestações comumente observadas em familiares de portadores de Epilepsia incluem altos níveis de ansiedade, depressão e queixas

somáticas. Estes achados vão de encontro ao que os familiares deste estudo relataram, já que a tais manifestações emocionais foram citadas:

No começo sentia medo, chorava muito (F.01)

É algo triste, pois ele toma muito medicamento e as crises ainda continuam (F.02)

[...] entrei em depressão quando ele manifestou as primeiras crises (F.04)

[...] no início achei que ela estava morrendo, fiquei apavorada e com medo (F.05)

Tenho muita dó [...] às vezes eu nem lembro que ele já foi normal um dia (F.07)

Entre em pânico [...] (F.08)

A Epilepsia causa um impacto no ajustamento social da criança e de sua família. Segundo Fernandes e Souza (2001) pesquisas realizadas com pais indicam que a Epilepsia impõe um peso não só para a criança, mas também para a família, restringindo atividades e aumentando responsabilidades para os pais e irmãos.

Reação da Família frente ao Diagnóstico de Epilepsia

Campos (2010) destaca que o diagnóstico da Epilepsia pode ocasionar um impacto negativo na vida da criança, afetando a sua qualidade de vida e de sua família. Essa informação quando não passada aos pais de maneira cuidadosa, e quando estes não recebem nenhum tipo de aconselhamento e apoio, reagem frente ao diagnóstico com apreensão, medo e desespero, esta atitude acarretar uma proteção exacerbada dos seus filhos, com restrições, prejudicando o desenvolvimento psicossocial da criança. Nesta categoria ficou evidente que as reações das famílias frente ao diagnóstico de Epilepsia podem variar muito. Para muitos familiares, a comprovação do diagnóstico foi uma situação assustadora, percebe-se essa afirmação nos depoimentos a seguir:

[...] foi de muita tristeza (F.02)

No momento foi muito desespero, medo de não dá conta de cuidar, de não saber lidar [...] (F.03)

[...] no início todos assustaram (F.05)

Nunca imaginei que minha filha fosse ter este problema (F.08)

Conforme ressalta Reisner (1996), a adaptação gradativa ao diagnóstico da Epilepsia não é fácil, a família vivencia sentimentos confusos, sendo que uma das condições mais difíceis de serem enfrentadas é a questão de que os pais nunca conseguem prever quando a próxima crise epiléptica ocorrerá, ou se ocorrerá.

As famílias após terem recebido o diagnóstico, tentaram aceitar a condição e se habituaram às situações desafiadoras, isto pode ser observado com as falas a seguir:

Por mais difícil que seja eu tive que aceitar, não tinha mais nada para fazer (F.01)

Foi difícil aceitar, pois quando ele tinha três anos era uma criança normal [...] (F.04)

Porém, o diagnóstico de Epilepsia pode forçar certas reações negativas nos membros da família do paciente, que podem manifestar dificuldades em aceitá-lo.

As falas abaixo denotam a não aceitação de alguns membros da família:

Eu aceitei bem, mas o pai não quis aceitar (F.06)

A família do meu ex-marido até hoje não aceita, a avó ainda chora muito quando vê ele (F.07)

Aceitar a gente nunca aceita [...] mas tive apoio da minha família (F.08)

Quando os familiares vêem um dos membros de sua família com Epilepsia, um mundo de significados e crenças é ativado, influenciando assim negativamente seu ajustamento psicossocial. E como resultado, a não aceitação ou a rejeição do diagnóstico de Epilepsia passa a ser a maneira mais simples e rápida encontrada pela família neste primeiro momento (FERNANDES; LI, 2006).

Recursos Utilizados como Forma de Tratamento à Epilepsia

No que concerne ao tratamento sabe-se que a principal terapêutica para a Epilepsia consiste no uso de drogas antiepiléticas (DAEs). Isto se infere nos depoimentos a seguir:

Vários tipos de medicamentos, e sempre troca esses medicamentos [...] (F.01)

Usa vários medicamentos [...] (F.03)

Já foram realizados eletros e ressonância, agora ele toma apenas medicamentos (F.04)

Já passou por vários médicos [...] sempre muda de medicamentos e faz exames para vê como é que está a quantidade do remédio no sangue (F.07)

Através das falas dos familiares, percebe-se a descrição do uso de vários medicamentos ou a troca contínua destes. Mesmo com a utilização de fármacos indicados ao tipo de crise, pode ocorrer um controle insatisfatório, exigindo a substituição ou associação de medicamentos na tentativa de se controlar os episódios de crises.

Quanto ao acompanhamento e apoio que as famílias recebem para lidar com o portador de Epilepsia, todas citaram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Os serviços especializados geralmente contam com uma equipe multidisciplinar que trabalha em conjunto para atender às necessidades singulares de cada paciente e sua família.

Recebi apoio dos profissionais da APAE, médicos, fisioterapeuta, enfermeira e psicóloga (F.01)

Recebi orientações da equipe da APAE (F.02)

Recebi orientações de neurologistas e médicos que cuidam dela [...] orientações de como cuidar dela, e o que ela pode comer (F.03)

Os profissionais de saúde devem oferecer atenção apropriada ao processo de esclarecimento da doença aos familiares, ao compromisso com o tratamento e ao favorecimento da reabilitação plena do paciente.

Expectativas em Relação ao Portador de Epilepsia

Nas falas a seguir, nota-se que a maioria das entrevistadas desejam a cura da Epilepsia para seus filhos, e para isto esperam na Medicina e em Deus. Tais falas demonstram ainda que a cura pode também ser sinônima de controle das crises:

A expectativa é que um dia ela possa vim a controlar as crises (F.01)

[...] a esperança que tenho é que diminua apenas a quantidade de medicações (F.02)

Espero que no futuro tenha uma medicação que possa controlar essas crises (F.03)

Rezo todos os dias para que Deus a liberte. Tenho esperança que ela fique curada (F.05)

[...] curar e não ter mais crises, e ficar completamente boa (F.08)

Cada portador responde ao tratamento de maneira singular e imprevisível, representando assim um desafio constante para os profissionais dessa área. Percebe-se nas falas acima que a preocupação maior é em relação ao controle absoluto das crises, e mesmo com o correto uso das medicações associadas, muitos portadores ainda não conseguem o controle das mesmas.

Alguns pais tratam seus filhos com uma proteção e dependência exagerada, e muitas vezes o excesso de cuidados é tanto que os pais acabam se esquecendo dos outros membros da família (FERNANDES; SOUZA, 2001). É perceptível isso na fala a seguir:

A única expectativa que tenho é que ele vai precisar de mim para o resto da vida (F.06)

Alonso *et al.* (2010) ratificam que comportamentos como limitações impostas ao portador de Epilepsia ou proteção exagerada dos pais, indicam dificuldades no ajustamento familiar.

Eu sou realista, não tenho expectativa. Acho que essas crises nunca vão melhorar (F.07)

A valorização emocional dessas mães é o ponto de partida em relação à adaptação de uma jornada difícil. A família tem o direito de sentir qualquer coisa, de se expressar e não fingir que isso não exista. Não há uma regra de adaptação pessoal da Epilepsia, cada família corresponde de forma individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo propiciou a análise da percepção dos familiares dos portadores de Epilepsia acerca dos sentimentos e dificuldades vivenciadas. Assim, há de se dizer que o estudo alcançou o que foi proposto nos objetivos.

O conhecimento dos familiares sobre o que é a Epilepsia

mostrou-se ineficaz, estes buscaram descrever algumas manifestações características da afecção para tentar caracterizá-la. Percebe-se que as entrevistadas não possuem embasamento científico sobre o assunto, talvez por falta de informações, ou por não conseguirem entender a divergência de termos utilizados para descrever tal afecção.

A relação de convivência dos familiares com o portador de Epilepsia foi considerada complexa, sendo que alguns encontraram dificuldades e desafios no relacionamento com o portador. Além disso, o cansaço, a apreensão ou a condição emocional que o familiar se encontra dificuldade ainda mais na convivência.

Diante das crises epiléticas as famílias reagem com certa tolerância e impotência, sendo visível este fato na maioria dos relatos. As famílias por não conhecerem a doença e suas manifestações, referiram que em muitas ocasiões sentiram e ainda sentem medo em perder seus filhos.

Frente ao diagnóstico os familiares vivenciaram sentimentos de tristeza, confusão e susto. Alguns relataram nunca esperar o diagnóstico de Epilepsia, outros já sentiram insegurança em não conseguir cuidar do filho. A confirmação diagnóstica manifesta algumas reações negativas em alguns membros da família, até mesmo a rejeição do diagnóstico.

No que concerne ao tratamento, a terapêutica medicamentosa foi descrita por todos os entrevistados. Na maioria das falas identificou-se a prática do uso de vários medicamentos e a troca contínua destes.

Na confirmação do diagnóstico, as famílias buscam refúgio e amparo. Estas necessitam de informações e apoio para construir um ambiente favorável e adaptativo ao portador de Epilepsia. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Unaí-MG foi a Instituição de apoio citada por todos os familiares. Os profissionais além de fornecerem informações quanto ao processo de esclarecimento da doença, necessitam oferecer apoio psicossocial. O diagnóstico da Epilepsia gera nos familiares um desajuste emocional, mobilizando-os no sentido de se adaptarem a uma afecção pouco compreendida, complicada e crônica. É possível que se tenha um equilíbrio familiar, mas para isso a família deve-se chegar a um consenso sobre o que é Epilepsia e como lidar com ela. Pressupõe-se que os profissionais de saúde ofereçam explicações necessárias em

relação a todos os aspectos da afecção, como: tratamentos disponíveis, postura adequada diante das crises, importância da adesão ao tratamento medicamentoso, entre outros. Espera-se que os familiares munidos de conhecimentos estejam mais bem preparados para lidar e conviver com um portador.

Os profissionais de saúde devem conhecer mais de perto a realidade das famílias que possuem um membro portador de Epilepsia e aplicar na prática um plano de intervenção, auxiliando uma melhor qualidade de vida para as mesmas e para o portador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, N. B. *et al.* Suporte familiar nas epilepsias. **Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology**. Porto Alegre, v. 16, n. 4, 2010.

BALLONE, G. J. **Epilepsia, Agressividade e Personalidade**. Psiqweb, 2005. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=88>>. Acesso em: 15 set. 2011.

CAMPOS, M. J. M. P. de. **Epilepsia Benigna da Infância com Pontas Centrotemporais**. Dissertação – (Mestrado em Medicina) - Universidade da Beira Interior, 2010.

FALAVIGNA, A. *et al.* Percepções sobre Epilepsia no decorrer do curso de medicina. Revista **da AMRIGS**, Porto Alegre, v. 52, n.3, p.187-19, jul-set. 2008.

FERNANDES, P. T.; LI, L. M. Percepção de Estigma na Epilepsia. **Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology** v. 12, n.4, p. 207-218, 2006.

FERNANDES, P. T.; SOUZA, E. A. P. de. Procedimento educativo na epilepsia infantil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 6, n.1, jun. 2001.

FERREIRA, D. M.; TOSCHI, L. S.; SOUZA, T. de O. Distúrbio de Linguagem e Epilepsia. **Estudos**, Goiânia, v. 33, n. 5/6, p. 455-471, mai./jun. 2006.

JESUS, M. B. P.; NOGUEIRA, V. O. Assistência de enfermagem aos pacientes sob investigação de epilepsia submetidos ao Vídeo-EEG prolongado. **Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology**. Porto Alegre, v.14, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 set. 2011.

KONESKI, J. A. de S. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e epilepsia: eficácia e segurança do metilfenidato em crianças e adolescentes com crises epiléticas não controladas**. Tese – (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LORENZATO, R. Z. *et al.* Epilepsia e Gravidez: Evolução e Repercussões. **RBGO**, v.24, n.8, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v24n8/a04v24n8.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

MOREIRA, S. R. G. **Epilepsia: concepção histórica, aspectos conceituais, diagnóstico e tratamento**. Mental, Barbacena, v. 2, n. 3, nov. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em: 01 set. 2011.

MOURA-RIBEIRO, M. V. L. de; FERREIRA, L. S. **Condutas em Neurologia Infantil**. UNICAMP. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

MULLER, V. T.; GOMES, M. M. **Pacientes com epilepsia: satisfação com os serviços de atenção à saúde?** **Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology**. Porto Alegre, v.14, n.1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jecn/v14n1/a05v14n1.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2011.

PINHEIRO, E. T. F. A. **Percepção das necessidades da família enquanto cuidadora, em situações de necessidades educativas especiais**. Dissertação – (Mestrado em Psicologia) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2010. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1454/2/dm_evapinheiro.pdf>. Acesso em: 02 set. 2011.

RAMALHO, J; SILVA C; CRUZ, C. **Intervenção Precoce na Epilepsia. Revista Brasileira Educação Especial**, v.15, n.3, p.359-368, 2008.

REISNER, H. **Crianças com epilepsia: Um guia para pais**. Campinas: Papirus, 1996.

SANTOS, M. A. M. **Terminologia em Enfermagem**. São Paulo: Martinari, 2006.

SCOTONI, A. E.; GUERREIRO, M. M; ABREU, H. J. Crise Epiléptica Única: Análise dos fatores de Risco para recorrência. **Arquivos Neuropsiquiatria**, v.57, n.2, p. 392-400, 1999.

SILVA, E. A.; GUERREIRO, M. M. Epilepsias graves da infância. In: GUERREIRO C.A.M. (org); GUERREIRO, M. M.(org). **Epilepsia**. São Paulo: Lemos, p. 153-158, 1996.

SMELTZER, S. C.; BARE, B. G. **Brunner e Suddarth: tratado de enfermagem médico-cirúrgico**. 11 ed. v. 4. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

VASCONCELOS, M. M. *et al*. Dieta cetogênica para epilepsia intratável em crianças e adolescentes: relato de seis casos. **Revista Associação Medicina**, São Paulo, v.50, n. 4, out./dez. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-42302004000400026&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 set. 2011.

CORRELAÇÃO ENTRE TEMPO DE COCÇÃO E ABSORÇÃO DE ÁGUA EM CULTIVARES DE FEIJÃO OBTIDAS EM DIFERENTES ÉPOCAS DE ENVASE

MAIA, Aline R.¹
TEIXEIRA, Carlos de O.²
MAIA, Lillian R.³

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi avaliar qual o melhor tempo de cocção levando em consideração os períodos de absorção de água, e verificando as diferentes épocas de envase. O experimento foi desenvolvido no Laboratório de Tecnologia e Produção de Sementes da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí – FACTU, Unaí – MG. Os grãos utilizados foram adquiridos no mercado do município de Unaí – MG, sendo grãos novos envasados no período de fevereiro e março de 2012. Realizou-se um delineamento inteiramente casualizado, num fatorial 2 X 4 X 2 (duas cultivares X quatro tempos de embebição X dois períodos de envasamento), com 3 repetições de 50 gramas (25 grãos), apresentando três períodos de cozimento 10, 20 e 30 minutos. Os dados obtidos foram submetidos à análise da variância, utilizando o teste de Tukey em nível de 5% de probabilidade, para testar as hipóteses dos efeitos principais e da interação. O período de embebição influencia tanto na escolha da marca como do lote; a marca 2 sobressaiu melhor em todos os testes; o lote 2 também obteve um ótimo resultado mostrando seu melhor desempenho na realização dos testes; o período de embebição que melhor obteve resultados em todos os testes realizados foi o de oito de embebição.

Palavras-chave: *Phaseolus vulgaris* L. Cocção. Embebição. Épocas

1. Engenheira Agrônoma, Mestra em Produção Vegetal. Analista Ambiental da Superintendência Regional de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Noroeste de Minas, Unaí - MG. Professora de Agronomia FACTU, Unaí - MG.

2. Engenheira Agrônoma, Esp. Fruticultura Comercial e Mestre em Ciência e Tecnologia do Leite e Derivados. Analista Ambiental da Superintendência Regional de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Noroeste de Minas, Unaí - MG. Professor de Agronomia FACTU, Unaí – MG.

3. Engenheira Agrônoma, Mestra em Produção Vegetal. Professora e Coordenadora do Curso de Agronomia da FACTU, Unaí – MG.

de envase.

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate what the best cooking time taking into account periods of water absorption, and noting the different times of filling. The experiment was conducted in laboratory technology and seed production of the Faculty of Science and Technology Unai - FACTU, Unaí - MG. The grains used were purchased in the local market of Unaí - MG, with new grains packed between February and March 2012. We conducted a randomized design in a factorial 2 X 4 X 2 (two cultivars x four soaking times x two periods of potting) with three replicates of 50 grams (25 grains), with three cooking periods 10, 20 and 30 minutes. The data were subjected to analysis of variance using the Tukey test at 5% level of probability, to test the hypotheses of main effects and interaction. The soaking period influences both the choice of the brand as the lot; the brand stood second best in all tests, the second batch also got a great result showing their best performance on memory tests, the soaking period that best results obtained in all tests was the eight imbibition.

Key words: *Phaseolus vulgaris* L. Cooking. Imbibition. Filling times.

INTRODUÇÃO

O feijão está entre os alimentos mais antigos e diversos registros o define como de grande importância para a história da humanidade. Registros tratam do cultivo no antigo Egito e na Grécia, onde simbolizava a vida. Eram também utilizados como pagamento de apostas pelos antigos romanos e o prato favorito dos robustos guerreiros troianos. A maioria dos pesquisadores atribui à disseminação do feijão no mundo em decorrência da guerra, por fazer parte da dieta dos guerreiros que estavam em marcha e também pelos exploradores que ajudaram a difundir o cultivo nas áreas remotas do planeta (EMBRAPA ARROZ e FEIJÃO, 2007).

O cultivo desta leguminosa é bastante difundido em todo o país, por ter um papel importante na agricultura e alimentação (YOKOYAMA *et al.*, 2000), sendo reconhecida como cultura de

subsistência em pequenas propriedades, e atualmente ganhou destaque considerada por produtores mais tecnificados como sendo de grande interesse agrícola (YOKOYAMA; STONE, 2000).

O desenvolvimento de metodologias que possibilitem a identificação de linhagens com menor tempo de cozimento torna-se indispensáveis. A capacidade de absorção da água pelos grãos, antes do cozimento, tem sido utilizada, visto a relação com a capacidade de cocção (GARCIA-VELA & STANLEY, 1989; PHLAK et al., 1989).

O objetivo deste trabalho foi avaliar qual o melhor tempo de cocção levando em consideração os períodos de absorção de água, e as diferentes épocas de envase.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil é atualmente o maior produtor e consumidor de feijão no mundo (EMBRAPA ARROZ e FEIJÃO, 2007) e está passando por uma transformação em que a produtividade, eficiência, lucratividade e sustentabilidade estão sendo avaliados como aspectos de grande importância no plantio (SMIDERLE *et al.*, 2008). O consumo per capita é de 66,76 quilogramas *in natura/ano*, sendo que a produção obtida em 2011/2012 foi de 3.137,4 de toneladas, tendo uma área cultivada de 3.670,7 milhões de hectares (CONAB, 2012).

O estado de Minas Gerais é o segundo maior produtor nacional de feijão, atrás apenas do Paraná, que participa em torno de 22% do total nacional. A região noroeste de Minas Gerais possui uma capacidade produtiva de 38,5% do total estadual e entre os municípios com maior produtividade estão Unaí, Paracatu e Buritis. O município de Unaí se destaca como o principal produtor de feijão com 123.600 toneladas o que corresponde a 3,21% da safra nacional (SALVADOR, 2011).

A comercialização do feijão depende de etapas como classificação, embalagem, transporte e armazenagem. Em se tratando da classificação, apresenta normas de identidade, qualidade, apresentação e embalagem do feijão *in natura* destinado ao mercado brasileiro onde foram estabelecidas pela Portaria nº 161, do Ministério da Agricultura, em 24 de julho de 1987 parâmetros para sua comercialização. As embalagens devem conter as especificações qualitativas, marcadas, rotuladas ou etiquetadas, na vista principal, em lugar de destaque, de fácil visualização e de difícil remoção. O

transporte dos produtos deve ser feito de maneira segura e atender às condições técnicas imprescindíveis para a sua perfeita conservação, respeitadas as exigências em vigor. Da mesma forma, os locais de armazenagem do produto devem oferecer segurança e condições técnicas adequadas para assegurar a conservação do produto, de acordo com a legislação vigente (WANDER, 2005).

Em sementes de feijão a qualidade para o cozimento se refere ao período necessário para que se atinja o grau de maciez aceitável para o consumo (SARTORI, 1996). Normalmente, o consumidor tem interesse na cocção rápida porque dispõe de pouco tempo para o preparo das refeições (RIBEIRO *et al.*, 2007).

MATERIALE MÉTODOS

O experimento foi desenvolvido no Laboratório de Tecnologia e Produção de Sementes da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí – FACTU, Unaí – MG. Os grãos utilizados foram adquiridos no mercado do município de Unaí – MG, sendo grãos novos envasados no período de fevereiro e março de 2012.

O delineamento realizado foi o inteiramente casualizado, arranjado em fatorial 2x4x2 (duas cultivares, quatro tempos de embebição e dois períodos de envasamento), com 3 repetições de 50 gramas (25 sementes) de grãos/repetição.

Para o teste de absorção de água, foram utilizados 50 gramas de grãos de feijão inteiros colocados em copos de plástico com 200 mL de água destilada, em quatro diferentes tempos de embebição (2, 4, 6 e 8 horas), à temperatura ambiente ($\pm 25^{\circ}\text{C}$). A quantificação da absorção dos grãos de feijão foi determinada pela diferença de peso antes e após a embebição. O cálculo do volume de água absorvido pelos grãos é: $\text{Volume absorvido} = [(\text{volume final} - \text{volume inicial}) / \text{volume final}] \times 100$.

A porcentagem de grãos normais (com absorção normal de água) e a porcentagem de grãos duros (sem a capacidade de hidratação) em relação ao número total de grãos avaliados foram quantificados.

A avaliação do cozimento foi realizada com amostras previamente embebidas nos tempos de 2, 4, 6 e 8 horas e temperatura ambiente de $\pm 25^{\circ}\text{C}$. A cocção foi feita em panelas normais, todas do mesmo material, onde foi colocada a água destilada fervente e após os

grãos foram colocados para cozimento nos períodos de 10, 20 e 30 minutos. Após o cozimento dos grãos realizou-se o diagnóstico quanto à dureza e palatabilidade.

Os dados obtidos foram submetidos à análise da variância, utilizando o teste de Tukey em nível de 5% de probabilidade, para testar as hipóteses dos efeitos principais e da interação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na avaliação da capacidade de absorção de água pelos grãos de feijão representados na Tabela 3, não houve diferença entre as marcas avaliadas. Quando avaliados os lotes houve diferença entre os mesmos, demonstrando que o melhor lote foi o de número 2. Na avaliação do período de embebição pode-se afirmar que com 8 horas os grãos apresentaram uma melhor capacidade de absorção. Segundo Rodrigues *et al.* (2005) a capacidade de absorção da água pelos grãos de feijão aumentaram com o tempo em que esses permaneceram embebidos.

Quando avaliados os grãos normais (Tabela 3), foi constatado que a marca 2 apresentou resultados melhores e não houve diferença entre os lotes avaliados. Já com relação ao tempo de embebição dos grãos de feijão, acima de 4 horas obtiveram resultados satisfatórios comprovando que o tempo de embebição influencia na marcha de água dos grãos. Em relação aos grãos duros a marca 1 apresentou o maior número dos mesmos, o lote 1 se apresentou o mais significativo sendo menos indicado ao consumidor e na avaliação do período de embebição dos grãos os melhores resultados foram apresentados quando os grãos embeberam por mais de 8 horas. Vale ressaltar que o número de ocorrência de grãos duros apresentou percentual reduzido para as duas marcas avaliadas.

Pode-se afirmar que a ocorrência de grãos duros, sem a capacidade de absorção de água durante o processo de imersão, é conhecida na produção de sementes em situações de estresse hídrico de seca e temperaturas altas, proximamente à época de colheita (CARBONELL *et al.*, 2003).

Tabela 3. Avaliação da capacidade de absorção de água e porcentagem de grãos normais e duros de feijão nas condições de Unaí – MG, 2012.

Testes	Marca (%)		Lote (%)		Período de embebição (horas)			
	1	2	1	2	2	4	6	8
Teor de água	45,28 a	45,93 a	43,41 b	47,80 a	39,96 c	46,34 b	47,15 ab	48,97 a
Grãos normais	97,83 b	100 a	98,67 a	99,17 a	96,67 b	99,33 a	99,67 a	100 a
Grãos duros	2,17 a	0 b	1,5 a	0,67 b	3,00 a	1 ab	0,33 ab	0 b

Médias seguidas pela mesma letra minúscula dentro de cada coluna não diferem entre si pelo teste Tukey a 5% de probabilidade.

O desdobramento da interação tripla quando analisado o teor de água absorvido pelos grãos, resultou segundo a análise de variância em uma interação significativa para os lotes analisados em relação aos períodos de embebição dos grãos de feijão.

A avaliação entre os lotes e períodos de embebição (Tabela 4), constatou que no lote 2 a partir de 4 horas de embebição apresentou resultados melhores, já no lote 1 somente com o tempo de embebição de 8 horas os grãos apresentaram resultados significativos. A interferência das características do tegumento dos grãos, como espessura, peso, aderência aos cotilédones, elasticidade, porosidade e propriedades coloidais, na absorção de água pelos grãos de feijão (ESTEVES et al., 2002), ocasionam variação do tempo de máxima hidratação dos grãos em função do genótipo e das condições ambientais a que esses grãos são submetidos durante todo o seu desenvolvimento (KIGEL, 1999; SCHOLZ, FONSECA JÚNIOR, 1999; CARBONELL et al., 2003).

Tabela 4. Interação entre lotes e períodos de embebição em grãos de feijão analisados quanto ao teor de água absorvido nas condições de Unaí – MG, 2012.

Lote	Período de embebição (horas)			
	2	4	6	8
1	35,25 bC	44,91 bB	45,00 bB	48,49 aA
2	44,67 aB	47,77 aA	49,30 aA	49,45 aA

Médias seguidas pela mesma letra minúscula dentro de cada coluna não diferem entre si pelo teste Tukey a 5% de probabilidade.

Na análise dos grãos normais (Tabela 5), quando da interação tripla acarretou segundo a análise de variância em uma interação significativa entre marca avaliada e período de embebição dos grãos de feijão.

Os lotes estudados apresentaram resultados semelhantes, sendo que no lote 1 a partir de 4 horas de embebição os grãos apresentaram resultados significativos e no lote 2 em todos os períodos de embebição os grãos apresentaram resultados satisfatórios.

De acordo com estudos realizados por Rodrigues et al. (2005) a qualidade dos grãos de feijão é variável em função da época de semeadura e são influenciados por características genéticas e ambientais.

Tabela 5. Avaliação da interação entre marca e período de embebição analisados quanto ao número de grãos normais nas condições de Unaí – MG. 2012.

Marca	Período de embebição (horas)			
	2	4	6	8
1	93,33 bB	98,67 aA	99,33 aA	100 aA
2	100 aA	100 aA	100 aA	100 aA

Médias seguidas pela mesma letra minúscula dentro de cada coluna não diferem entre si pelo teste Tukey a 5% de probabilidade.

A interação tripla analisando o número de grãos duros resultou segundo a análise de variância em uma interação significativa para os lotes analisados em relação aos períodos de embebição dos grãos de feijão.

Na interpretação dos resultados encontrados na Tabela 6, o lote número 1 apresentou o maior número de grãos duros nos períodos de 2, 4 e 6 horas. Já quando analisados os lotes o de número 2 não apresentou grãos duros, sendo considerado o melhor. A quantidade de grãos normais diminui significativamente de acordo com o período de armazenamento, apresentando maior número de grãos duros (hardshell) e conseqüentemente maior perda do produto (RIBEIRO et al., 2007).

Tabela 6. Avaliação da interação entre lote e período de embebição analisados quanto ao número de grãos duros nas condições de Unaí – MG. 2012.

Lote	Período de embebição (horas)			
	2	4	6	8
1	6 aA	2 aB	0,67 aB	0 aB
2	0 bA	0 aA	0 aA	0 aA

Médias seguidas pela mesma letra minúscula dentro de cada coluna não diferem entre si pelo teste Tukey a 5% de probabilidade.

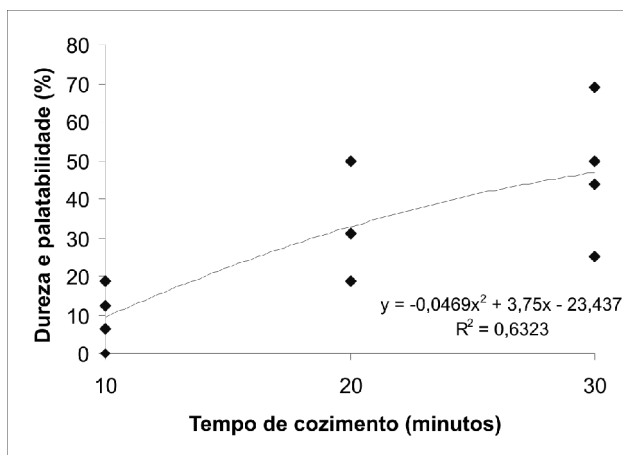


Figura 1 – Porcentagem de dureza e palatabilidade em função do tempo de cozimento dos grãos em água destilada nas condições de Unaí – MG. 2012.

Na avaliação da dureza e palatabilidade dos grãos durante o cozimento, pode-se ressaltar que são diretamente proporcionais, pois quanto maior o período de cozimento menor é a dureza dos grãos, o que significa um melhor sabor deste grão (Figura 1).

Em estudos realizados com feijão, Carbonell *et al.* (2003) obtiveram resultados médios satisfatórios quando os grãos foram cozidos entre 22 e 24 minutos. Resultados comprovam que o endurecimento, aumenta o tempo de cocção dos grãos e, conseqüentemente, o gasto de energia, ocorrendo redução da

palatabilidade e qualidade nutricional das leguminosas (REYES-MORENO E PAREDES-LOPEZ, 1993).

De acordo com diversos estudos em feijões que não apresentam um caldo espesso é visto a não aceitação pelo consumidor na América Latina, causando diversas perdas (GARCIA E LAJOLO, 1994; LIU, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise criteriosa sobre a correlação entre o tempo de cocção e absorção de água em cultivares de feijão observou-se que o período de embebição influencia tanto na escolha da marca como do lote, no entanto a marca 2 sobressaiu melhor em todos os testes.

O lote 2 também obteve um ótimo resultado mostrando seu melhor desempenho na realização dos testes.

O período de embebição que melhor obteve resultados em todos os testes realizados foi o de oito de embebição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARBONELL, S. A. M.; CARVALHO, C. R. L.; PEREIRA, V. R. **Qualidade tecnológica de grãos de genótipos de feijoeiro cultivados em diferentes ambientes.** *Bragantia*, Campinas, v. 62, n. 3, p. 369-379, 2003.

CONAB. **Acompanhamento da safra brasileira: grãos – oitavo levantamento.** Brasília: Companhia Nacional de Abastecimento, 2012.

EMBRAPAARROZ e FEIJÃO. **Origem e História do Feijão.**

Disponível em: <http://www.felgrannobre.com.br/index.php/origem-e-historia-do-feijao>. Acesso em: 29 mai. 2012.

ESTEVES, A. M.; ABREU, C. M. P.; SANTOS, C. D. Comparação química e enzimática de seis linhagens de feijão (*Phaseolus vulgaris* L.). **Ciência e Agrotecnologia**, Lavras, v. 26, n. 5, p. 999-1005, 2002.
GARCIA, O. E.; LAJOLO, F. M. Starch alterations in hard-to-cook beans (*Phaseolus vulgaris*). *Journal Agric. Food Chem.*, v. 42, p. 612-615, 1994.

GARCIA-VELA, L. A.; STANLEY, D. W. Water-holding capacity in hard-to-cook bean (*P. vulgaris* L.): effect of pH and ionic strength. *Journal of Food Science*, Chicago, v.54, n.4, p.1080-1081, 1989.

KIGEL, J. 1999. Culinary and nutritional quality of *Phaseolus vulgaris* seeds as affected by environmental factors. **Biotechnologie Agronomie Society Enviroment**, 3 (4): 205-209.

LIU, K. Cellular, biological, and physicochemical basis for the hard-to-cook defect in legume seeds. **Crit. Rev. Food Sci. Nutr.**, v. 35, n. 4, p. 263-298, 1995.

PLHAK, L. C. et al. Comparision of methods used to characterize water imbibition in hard-to-cook beans. **Journal of Food Science**, Chicago, v. 54, n. 3, p. 326-336, 1989.

REYES-MORENO, C.; PAREDES-LÓPEZ, O. Hard-to-cook phenomenon in common beans – A review. **Crit. Rev. Food Sci. Nutr.**, v. 33, n. 3, p. 227-286, 1993.

RIBEIRO, N. D.; RODRIGUES, J. A.; CARGNELUTTI FILHO, A.; POERSCH, N. L.; TRENTIN, M.; ROSA, S. S. **Efeito de períodos de semeadura e das condições de armazenamento sobre a qualidade de grãos de feijão para o cozimento**. *Bragantia*, Campinas, v. 66, n.1, p. 157-163, 2007.

RODRIGUES, J. A.; RIBEIRO, N. D.; LONDERO, P. M. G. Correlação entre absorção de água e tempo de cozimento de cultivares de feijão. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 209-214, 2005.

SALVADOR, C. A. **Feijão: análise da conjuntura agropecuária safra 2011/2012**. Secretaria da agricultura e do abastecimento do departamento de economia rural do estado do Paraná. 2011.

SARTORI, M. R. **Armazenamento**. In: ARAÚJO, S. R. et al. **Cultura do feijoeiro comum no Brasil**. Piracicaba: POTAFÓS, 1996. p. 543-562.

SCHOLZ, M. B. S.; FONSECA JÚNIOR, N.S. **Efeitos de ambiente, dos genótipos e da interação genótipos x ambiente na qualidade**

tecnológica do feijão do grupo cores no Estado do Paraná. In: RENAFE – REUNIÃO NACIONAL DE PESQUISA DE FEIJÃO, 6., 1999, Salvador, BA. Resumos expandidos... Goiânia: EMBRAPA - Arroz e Feijão, 1999. v.1, p. 339-342. (Documentos, 99).

SMIDERLE, O. J.; MIGUEL, M. H.; CARVALHO, M. V.; CÍCERO, S. M. Tratamento de Sementes de Feijão com Micronutrientes Embebição e Qualidade Fisiológica. **Agro@mbiente On-line**, vol.2, no. 1, jan/jun, Boa Vista, 2008

WANDER, A. E. Cultivo do Feijão da Primeira e Segunda Safras na Região Sul de Minas Gerais. Embrapa Arroz e Feijão: **Sistema de produção**, n. 6, versão eletrônica, dez. 2005.

YOKOYAMA, L. P.; STONE, L. F. **Cultura do feijoeiro no Brasil: características da produção.** Embrapa Arroz e Feijão. Santo Antônio de Goiás, 2000.

FATORES DE RISCO CARDIOVASCULARES COM USO DE SIBUTRAMINA

ALVES, Francielly Helenara R¹

AMÉLIA, Aparecida¹

QUEIROZ, Luciana T¹

CORDEIRO, Nathalia Aparecida M¹

SILVA, Nicole Jéssica O¹

OLIVEIRA, Viviane Silva T¹

RODRIGUES, Amélia Maria A²

SIMÕES, Graziela C³

RESUMO

A obesidade é uma pandemia e o tratamento farmacológico está relacionado a várias complicações, dentre as quais se destacam as cardiovasculares. O objetivo do presente estudo foi analisar os efeitos da sibutramina sobre o sistema cardiovascular, para isso realizou-se uma revisão sistemática da literatura usando como critério a escala PEDro. Os artigos foram pesquisados no Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), PubMed e portal de periódicos Capes, com publicações posteriores ao ano 2000. Utilizaram-se os seguintes termos: sibutramina, cardiovascular e obesidade. Foram selecionados 08 artigos na escala PEDro maior ou igual a 05. Foram incluídos 08 artigos, totalizando 37825 pacientes, a maioria dos estudos foram duplo cego randomizados. Em grande parte dos estudos houve redução significativa do peso e do índice de massa corpórea (IMC), associados com redução da circunferência abdominal e melhora do perfil lipídico, intolerância à glicose e resistência à insulina. Porém se observou o aumento da frequência cardíaca, aumento da pressão arterial, palpitação, aumento na taxa de mortalidade. Esta revisão sistemática sugeriu que a sibutramina está relacionada a efeitos adversos no sistema cardiovascular e pode aumentar a morbimortalidade em determinados grupos populacionais.

1. Estudantes de Medicina da Universidade José do Rosário Vellano - UNIFENAS/BH.

2. Mestra em Ciências da Educação Superior – Universidade Camilo Cienfuegos de Matanzas/CUBA; Diretora Geral da FACTU.

3. Mestra em Educação Física – Universidade Católica de Brasília - UCB; Coordenadora e Docente do Curso de Educação Física da FACTU.

Palavras-chave: Obesidade. Sobrepeso. Hipertensão. Agentes anti-obesidade. Sibutramina. Tratamento de obesidade.

ABSTRACT

Obesity is a pandemic and pharmacological treatment is related with the rising of several complications, among which, we highlight the cardiovascular. The aim of this study was to analyze the effects of sibutramine on cardiovascular system and in order to achieve the goal, a systematic review of the literature was performed using as criteria the PEDro scale. The articles were researched in the SciELO (Scientific Electronic Library Online), and PubMed portal Capes journals with publications after the year 2000. We used the following terms: sibutramine, cardiovascular and obesity. 8 articles were selected on the PEDro scale greater than or equal to 5. 8 articles were included, totaling 37 825 patients, most of the studies were double-blind randomized. In most studies there was a significant reduction in weight and body mass index (BMI), associated with a reduction in waist circumference and improves the lipid profile, glucose intolerance and insulin resistance. However observed increased heart rate, increased blood pressure, palpitation, an increase in mortality rate. This systematic review suggested that sibutramine is associated with adverse effects on the cardiovascular system and may increase morbidity and mortality in certain population groups.

Key words: Obesity. Overweight. Hypertension. Anti-obesity agents. Sibutramine Treatment of Obesity.

INTRODUÇÃO

A obesidade é um problema de saúde pública cuja prevalência tem aumentado de maneira assustadora, principalmente nos últimos 30 anos, constituindo um motivo de preocupação nos países desenvolvidos e em desenvolvimento por acarretarem doenças importantes, tais como diabetes melito, intolerância à glicose e doenças cardiovasculares, que requerem tratamento a longo prazo e estão associadas a risco elevado de morbidade e mortalidade. (HALPERN *et al*, 2000; GODOY-MATOS *et al*, 2009).

Por obesidade entende-se a massa gordurosa acumulada

devido ao desequilíbrio entre a ingestão calórica e o gasto energético. Define-se como sobrepeso o índice de massa corporal (IMC) entre 25 e 30 kg/m², ao passo que pessoas consideradas obesas são aquelas que apresentam IMC superior a 30 kg/m². A patogênese da obesidade envolve múltiplos fatores, tais como os socioeconômicos, os genéticos, além do estilo de vida (hábitos culturais, sedentarismo e dietas impróprias). (MATOS *et al*, 2004). Muitas vezes, quando as medidas de mudança de hábito de vida, como dieta e atividade física regular, não produzem efeito satisfatório na perda de peso, os medicamentos podem fazer-se necessários.

Por muito tempo o tratamento farmacológico para obesidade foi visto como uma opção terapêutica controversa e sujeita a inúmeras críticas. Isso se deve a vários fatores, entre eles erros no uso racional dos agentes disponíveis, generalização da prescrição de medicamentos, abusos na comercialização de cápsulas manipuladas, desvalorização da orientação do tratamento clássico como orientação dietética hipocalórica, aumento de atividade física e técnicas de modificação comportamental (MANCINI; HALPERN, 2002).

Um medicamento útil para tratamento da obesidade deve possuir as seguintes características: 1) demonstrar efeito em reduzir o peso corporal e levar a melhora das doenças dependentes do excesso de peso; 2) ter efeitos colaterais toleráveis e/ou transitórios; 3) não ter propriedades de adição; 4) apresentar eficácia e segurança mantidas a longo prazo; 5) possuir mecanismo de ação conhecido; 6) idealmente ter um custo razoável. (MANCINI e HALPERN, 2002).

Muitos tratamentos farmacológicos são recomendados para a redução de peso. Os principais são os anorexígenos, também conhecidos como supressores do apetite. Essa classe de medicamentos apresenta efeitos colaterais importantes sob o ponto de vista cardiovascular e em nível de sistema nervoso central (SNC). (KOROLKOVAS, FRANÇA e CUNHA, 2007). Assim, sua prescrição deve ser criteriosa, evitando seu uso indevido e indiscriminado. Contudo, segundo a *Food and Drug Administration*, alguns medicamentos foram retirados do mercado por causar efeitos cardiovasculares adversos e a Flenfluramina é um exemplo (WADDEN *et al*, 2005).

No Brasil há um consumo exagerado de anorexígenos em relação aos demais países. De acordo com o relatório anual da *International Narcotics Board*, a população brasileira é a maior

consumidora mundial *per capita* dos anorexígenos anfetamínicos com a finalidade de emagrecimento, ou seja, 9,1 doses diárias para cada 1000 habitantes. (INCB, 2008). Assim, acedendo resultado de estudos internacionais taxativos de inadequado o uso de inibidores de apetite no combate à obesidade, houve o banimento do uso dos anfetamínicos e restrição da sibutramina, cujo uso só está permitido ao paciente com sobrepeso significativo e que não sofra de problemas cardíacos, sob controle da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) a cada quatro semanas e por período contínuo máximo pré-estabelecido. Pacientes com sobrepeso, com hipertensão controlada, diabetes e dislipidêmicos não poderão utilizar a medicação se houver concomitância de duas dessas complicações (MENEZES, *et al*, 2010).

A obesidade, da mesma forma que outras patologias que exigem modificação de estilo de vida para serem controladas, é de difícil solução. Com o surgimento de diversas maneiras integradas de tratar a obesidade, existe a possibilidade de sucesso no seu combate (MENEZES, *et al*, 2010; GARCIA e MARTÍN, 2011).

O tratamento medicamentoso para tal finalidade é controverso, sendo que a sibutramina não foge à regra e está rodeada de evidências contrárias ao uso (MCMAHON, *et al*. 2002; JORDAN, *et al.*, 2005)

Também classificada como sendo um derivado da β -feniletilamina, A Sibutramina foi inicialmente desenvolvida como uma medicação antidepressiva, porém os ensaios clínicos apontaram para a falta de eficácia deste fármaco em tratar a depressão. É um medicamento que bloqueia a recaptação de serotonina, noradrenalina e, em menor grau, de dopamina em sinapses no sistema nervoso central.

Vários estudos experimentais em animais e humanos demonstraram que a sibutramina causa redução do comportamento alimentar graças ao aumento da sensação de saciedade durante as refeições. Há ainda a estimulação da termogênese, contribuindo discretamente na perda ponderal, com acréscimo no gasto de energia da ordem de 100 kcal/dia (NEGREIROS, *et al.*, 2011).

Vários dos efeitos farmacológicos da sibutramina envolvem o sistema serotoninérgico. Ocorre estimulação de receptores de serotonina no núcleo paraventricular do hipotálamo, com redução do consumo de alimentos gordurosos. No entanto, a redução do consumo

de carboidratos e proteínas é comedida. Essa diminuição do consumo de gorduras é mediada principalmente pelo receptor serotoninérgico 5-HT_{2C} (NEGREIROS, *et al.*, 2011)

A investigação quanto à eficácia da sibutramina na melhora do desempenho cardiológico do obeso pode favorecer o uso ou não desta droga, no combate à doença. Assim, o presente trabalho objetiva analisar os efeitos dessa droga sobre o sistema cardiovascular.

METODOLOGIA

Pesquisaram-se artigos que abordam os efeitos cardiovasculares provocados pelo uso prolongado de sibutramina em bases de dados relevantes, a saber: Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), PubMed e portal de periódicos Capes. Foram considerados artigos publicados no ano de 2000 a 2011 e as palavras-chave utilizadas foram sibutramina, cardiovascular e obesidade. O fluxograma representado na figura 1 mostra o processo de seleção dos artigos nas bases de dados citadas, de maneira que, foram utilizados para realização do presente trabalho 22 artigos. Em relação à escala PEDro, foram utilizados artigos com valor igual ou superior a 5, conforme descrito na tabela 1.

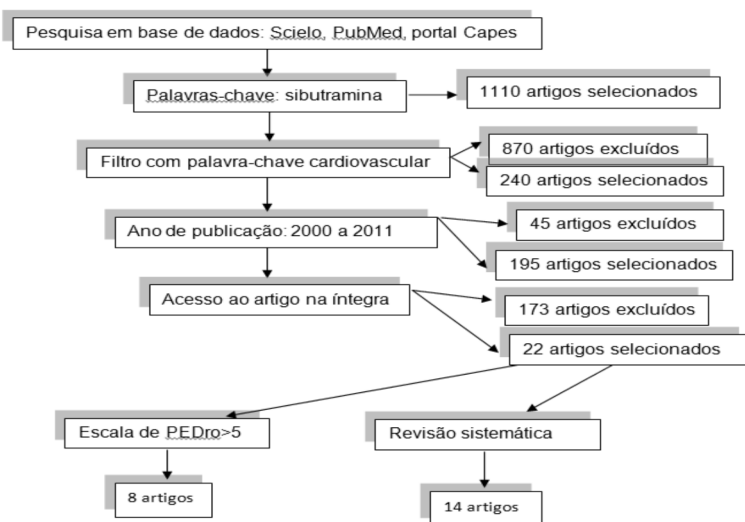


Figura 1 - Fluxograma do delineamento da Revisão Sistemática

Tabela 1 - Resumo dos dados relativos ao tema nos artigos selecionados para estudo

Autor	N	Tipo de Estudo	Intervenção	Desfecho primário	Desfecho secundário	Notas	P
Faria et al, 2002	109	Randomizado duplo cego	109 pacientes obesos e hipertensos receberam dieta de 1200 e 1500 calorias e 10mg de SBT	Perda de peso	- Aumento na FC, redução da VE e IMC, intolerância à glicose, CT>200mg/dL, TG>180mg/dL. - Os efeitos adversos ao uso da SBT foram boca seca, artralgia, insônia e irritabilidade.	Nenhuma referência significativa foi observada nos níveis de PA, o que permite afirmar que, em pacientes obesos e hipertensos, são possíveis o uso a sibutramina. Não apresenta riscos adicionais	<0,001
James et al, 2000	10.744	Dlupo cego	SBT: 4906 pacientes Placebo: 4898	Perda de peso durante (3,4 anos) = 2,6kg	- PA diminuiu em ambos os grupos, com reduções maiores no grupo placebo (diferença média de 1,2 mmHg/1,4). -Taxas de enfarte do miocárdio não fatal de 4,1% no grupo de SBT e 3,2% no grupo de placebo	Pacientes com condições CVC que estavam recebendo tratamento com SBT tiveram aumento no risco de infarto miocárdio não fatal de um acidente vascular cerebral não fatal.	<0,05
Halpern et al, 2002	46	Randomizado duplo cego	G1: SBT 10mg G2: Placebo	G1: Redução do peso 8% e IMC 7,4% G2: Redução de peso 2,8% e IMC 2,1%	Melhora do perfil lipídico com redução do TGL em 12,8%. Aumento da PA sistólica: 5mmHg	SBT = dieta e exercício têm boa segurança e tolerabilidade	<0,0002
McMahon et al, 2002	220	Multicêntrico randomizado e duplo cego	G1: 97 pacientes SBT 20mg+diurético G2: 123 pacientes Placebo	G1: Redução de peso G2: não houve redução de peso	G1: Redução circunferência abdominal em 5,3 cm. G2: Redução circunferência abdominal em 1,3 cm.	SBT = segura em obesos com HAS controlada.	<0,001
Menezes et al, 2010	54	Transversal	G1: 22 pacientes SBT 10mg G2: 22 pacientes SBT 20mg G3: 10 pacientes MEV.	Redução de peso em G1 (9,4%) e G2 (20,6%) quando comparados ao MEV.	G1: redução de circunferência abdominal em 7,1% G2: redução de IMC em 17,3%, circunferência abdominal: 12,8% G3: redução circunferência abdominal 3,1%	A dose de 20mg de SBT é segura e eficaz em obesos com IMC>35.	<0,05
Wadden et al, 2005	224	Randomizado	G1: SBT G2: MEV G3: SBT+MEV	G1: Redução 6% do peso G2: Redução 7% do peso G3: Redução 11% do peso	Aumento de 10mmHg na PA e palpitação. Redução nos níveis de TGC, glicose, insulina e resistência a insulina, HDL aumentou.	SBT=dieta, exercício e terapia comportamental apresentam melhores resultados.	<0,0001
Weeke et al 2010	10742	Multicêntrico	MEV+SBT 10mg	Redução de 81% IMC	Redução de 25% LDL, 3%IDL, 9%VLDL 37% CT e 22% TGC.	Mais estudos são necessários para confirmar estes resultados nesta população de pacientes (obesos com risco evc)	<0,0001
Harrison-Woolrych; Ashton e Herbison, 2010	15686	Coorte	SBT	A taxa de morte por todas as causas do coorte foi de 0,13 por exposição e 100 anos de tratamento	Taxa de morte de um evento cardiovascular foi de 0,07 por exposição de 100 anos de tratamento.	Os resultados deste estudo sugerem que uma avaliação mais aprofundada do perfil benefício-risco da sibutramina é necessário.	

IMC = índice de massa corpórea. FC = frequência cardíaca. VE = ventrículo esquerdo. LDL = lipoproteína de baixa densidade. HDL = lipoproteína de alta densidade. VLDL = lipoproteína de muito baixa densidade. CT = colesterol total. TGC = triglicérides. DM2 = diabetes melito tipo 2. HAS = hipertensão arterial sistêmica. MEV = mudança de estilo de vida. PA = pressão arterial. SBT = sibutramina. CVC = cardiovascular. TGL = triglicerídeos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme descrito na tabela 1, os estudos considerados no trabalho foram realizados no período compreendido entre os anos de 2000 e 2011. Contabilizou-se um total de 37.825 pacientes. Sendo realizados estudos dos tipos multicêntrico, transversal, randomizado,

randomizado duplo cego e coorte. Utilizaram-se várias formas de intervenções, sendo as principais sibutramina associada a uma dieta hipocalórica, sibutramina associada a diurético, sibutramina associada à mudança no estilo de vida, sibutramina isolada e placebo.

Nesses estudos, os principais desfechos primários observados foram redução de peso, redução do IMC e aumento na taxa de mortalidade e os principais desfechos secundários foram aumento na frequência cardíaca, intolerância à glicose, melhora do perfil lipídico, aumento da pressão arterial, redução da circunferência abdominal, palpitação, resistência à insulina e aumento na taxa de mortalidade por um evento cardiovascular. Observou-se como principais efeitos adversos boca seca, artralgia, insônia e irritabilidade.

Na revisão realizada no presente estudo, foi observado o benefício do uso de sibutramina no tratamento de pacientes obesos hipertensos, sendo mais eficaz em induzir a perda de peso do que com placebo. No estudo de James *et al* (2000), observou-se que a administração de uma dose diária de 10 mg de sibutramina associada a dieta e atividade física regular, resultou em uma perda média de 600 kcal por dia. Além disso, notou-se, no mesmo estudo, que os indivíduos que receberam sibutramina obtiveram maior perda de peso em relação ao grupo que recebeu placebo.

Algumas dificuldades existentes no tratamento da obesidade foram discutidos no estudo randomizado de Wadden *et al* (2005), a respeito do tempo limitado em cada consulta destinado à abordagem médica eficaz sobre modificações no estilo de vida em rede pública de saúde. Percebe-se, neste estudo, que houve uma menor adesão do paciente à terapia combinada quando a consulta reduziu o tempo de duração. Observou-se ainda, um distanciamento do paciente ao tratamento combinado quando houve uma redução na frequência de consultas médicas.

O suporte farmacoterapêutico no tratamento da obesidade, quando associado à reeducação alimentar, atividade física e terapia comportamental potencializa a redução e manutenção do peso. Além disso, Wadden *et al* (2005), ressalta que os efeitos cardiovasculares foram minimizados ao reduzir a dose de sibutramina, otimizando a pressão arterial e glicemia. Neste estudo, houve redução nos níveis de TGC, glicose, insulina e aumento nos níveis de HDL e na pressão arterial após o segundo ano de uso da sibutramina. Em um terço dos pacientes, reduziram-se as doses do medicamento por apresentarem

aumento na pressão arterial sistólica ou diastólica de 10mmHg. Um décimo dos pacientes foram retirados do estudo por apresentarem palpitações cardíacas, com melhora após retirada do medicamento.

No estudo randomizado de James *et al* (2000), envolvendo 10.744 indivíduos com 55 anos de idade ou mais e doença cardiovascular e/ou diabetes melito tipo 2 preexistente, observou-se que o grupo que recebeu a sibutramina desenvolveu também 16% mais desfecho primário em relação ao grupo placebo. Houve também diminuição da pressão arterial (redução de 4,7 mmHg na sistólica e 1,7mmHg na diastólica), sendo esta queda maior nos indivíduos que receberam sibutramina, quando comparados àqueles que receberam apenas placebo. Além disso, observou-se aumento da frequência cardíaca de 2,2 a 3,7 batimentos por minuto, alteração que ocorreu tanto no grupo da sibutramina quanto no placebo.

Por outro lado, de acordo com o estudo de Faria *et al* (2002), randomizado, duplo cego, com 109 participantes, nenhuma interferência significativa foi observada nos níveis de pressão arterial. Sendo assim, permite afirmar que, em pacientes obesos e hipertensos, com supervisão médica e ajustes na terapia anti-hipertensiva, o uso da sibutramina é possível e não apresenta riscos adicionais. E no tratamento de pacientes obesos hipertensos com sibutramina também foi observada uma redução da massa ventricular esquerda, sendo assim um benefício a saúde.

Segundo McMahon *et al* (2002), em um estudo multicêntrico, randomizado e duplo cego, durante 52 semanas com 220 pacientes, a sibutramina 20mg uma vez ao dia junto ao uso de IECA, tendo a hipertensão controlada, com ou sem uso concomitante de diuréticos tiazídicos demonstrou que os valores médios de pressão arterial permaneceram dentro dos limites determinados pelo Hypertension Optimal Treatment (HOT), sendo que não houve interrupção do estudo estatisticamente significativa durante este. Não menos importante, houve grandes reduções no IMC e na circunferência da cintura dos pacientes, além de melhora nos lípides séricos, glicemia e ácido úrico. Foi relatado também redução do risco de doença cardíaca coronariana.

Em contrapartida ao estudo anterior, no Brasil, em estudo duplo-cego controlado com placebo, Halpern *et al* (2000), realizaram estudo para a avaliação da segurança da sibutramina em pacientes obesos, onde se priorizou seus efeitos cardiovasculares.

Foram avaliados 61 pacientes, apresentando valores de IMC iguais ou superiores a 30 kg/m². Neste, em relação à pressão arterial, observou-se aumento dos valores da pressão sistólica em ambos os grupos, com a mesma variação de 5 mmHg. A pressão diastólica, no entanto, aumentou apenas no grupo em que realizava o tratamento farmacológico com a sibutramina, apresentando um aumento de 5 mmHg, levantando suspeitas quanto a sua segurança quando administrada em pacientes com histórico de cardiopatias.

A partir do contexto e na avaliação inicial de 61 pacientes, 40 (65,5%) deles tinham ecocardiograma normal, e 21 (34,5%) pacientes apresentaram alterações discretas, sem repercussão hemodinâmica. Segundo este, relativo ao perfil lipídico, houve aumento de 17% no nível de HDL-colesterol e redução de 12,8% de triglicérides no grupo em uso da sibutramina, variação não observada no grupo em uso de placebo. Houve redução de 2% no nível de lipoproteína de baixa densidade (LDL-C) no grupo em uso de placebo, sem alteração do resultado no grupo em uso de sibutramina. Entretanto, tais variações nos índices não são estatisticamente significativos.

No estudo multicêntrico de Weeke *et al* (2010), foram selecionados 10742 pacientes entre 55 anos ou mais, com um IMC ≥ 27 kg/m² e 45 kg/m² e com uma circunferência de cintura ≥ 102 cm (homens) ou ≥ 88 cm (mulheres). Os pacientes receberam sibutramina 10mg durante 6 semanas, associados com mudança de estilo de vida. Após quatro semanas, os pacientes experimentaram reduções médias na lipoproteína de baixa densidade (LDL-C), de lipoproteínas de alta densidade (HDL-C), a lipoproteína de muito baixa densidade (VLDL-C), total colesterol total (CT) e de triglicerídeos.

Os resultados do estudo de Weeke *et al* (2010) corroboram com as evidências científicas, demonstrado no estudo transversal de Menezes *et al* (2010), no qual foram selecionados 54 pacientes (46F, 8M) apresentavam idade entre 18 e 35 anos (média: $25,3 \pm 3,4$) e índice de Massa Corpórea (IMC) maior que 30. Esses pacientes foram divididos em três grupos: grupo G1, com 22 pacientes em que foram administrados 10 mg de sibutramina, grupo G2, com 22 indivíduos que utilizaram 20 mg de sibutramina, e dez voluntários controles, que fizeram parte do grupo de apenas mudança de estilo de vida. Observa-se que há uma relação proporcional da dose de sibutramina utilizada e redução do peso em G1 (9,4%) e G2 (20,6%) quando comparados ao

GMEV ($p < 0,05$). No 6o mês de tratamento, a redução do IMC foi apenas significativa em G2 (17,3%) quando comparado ao G1 e GMEV. Com relação à circunferência abdominal (CA), houve redução de 7,1% e 12,8% nos grupos G1 e G2, respectivamente, durante os seis meses de tratamento, enquanto o GMEV reduziu 3,1% no mesmo período. Em relação aos achados laboratoriais, observou aumento do HDL colesterol (31,2%, 40% e 14,2% em G1, G2 e GMEV) e redução do colesterol total (29,0%, 32,8% e 13,7% em G1, G2 e GMEV).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o seu lançamento, a sibutramina tem dado origem a um debate sobre a segurança cardiovascular que perdura nos dias atuais. Embora a norepinefrina combinada a inibidores da recaptação da serotonina exerça uma moderada perda de peso sustentada, associada com a melhora do metabolismo da glicose e redução da dislipidemia, por outro lado também exerce atividade simpatomimética conduzindo a aumentos modestos no ritmo cardíaco e pressão arterial.

Devido a este perfil contrastado, é difícil concluir que poderia ser o impacto final da sibutramina sobre resultados cardiovasculares. Desde 2000, vários eventos adversos cardiovasculares (hipertensão arterial, taquicardia, arritmias e infarto do miocárdio) foram relatados em pacientes tratados com sibutramina. Apesar do fato de que é praticamente impossível demonstrar uma relação causal em relatórios de tais casos, a sibutramina foi contraindicada em pacientes com doença coronariana estabelecida, acidente vascular cerebral, insuficiência cardíaca e arritmias cardíacas.

Com base nos estudos, pode-se concluir que a contraindicação do uso do medicamento em pacientes com doenças cardiovasculares preexistentes, como foi indicado pelo FDA, deve ser mantida. Além disso, quando for utilizada sibutramina na população indicada, a decisão de continuar o tratamento deverá ser com base na perda de peso obtida associada ao controle da pressão arterial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, A. N. *et al* . Effects of Sibutramine on the Treatment of Obesity in Patients with Arterial Hypertension. **Arq Bras Cardiol.**

v.78, n.2, p.172-80. Feb. 2002.

GARCIA, D. E.; MARTÍN, F.T. Systematic review of the clinical efficacy of sibutramine and orlistat in weight loss, quality of life and its adverse effects in obese adolescents. **Nutr Hosp.** v.26, n.3, p.451-7. May-Jun. 2011

GODOY-MATOS, A. F. *et al.* Management of obesity in adolescents: state of art. **Arq Bras Endocrinol Metab.** v.53, n.2, p.252-61. 2009.

HALPERN, A. *et al.* Experiência clínica com o uso conjunto de sibutramina e orlistat em pacientes obesos. **Arq Bras Endocrinol Metab** [serial online]. v.44, n.1, p.103-5. Feb. 2000.

HALPERN, A. *et al.* Evaluation of efficacy, reliability, and tolerability of sibutramine in obese patients, with an echocardiographic study. **Rev. Hosp. Clin.** v.57, n.3, p.98-102. June. 2002.

HARRISON-WOOLRYCH, M.; ASHTON, J.; HERBISON, P. Fatal and non-fatal cardiovascular events in a general population prescribed sibutramine in New Zealand: a prospective cohort study. **Drug safe,** v. 33, n.7, p.605-13. Jul. 2010.

INCB - International Narcotics Control Board. **Report of the International Narcotics Control Board for 2007.** United Nations. New York. v.7. 2008. 127p.

JAMES, W. P. T. *et al.* Effect of sibutramine on weight maintenance after weight loss: a randomised trial. **Lancet.** v.356, n. 9248, p.2119-25. Dec. 2000.

JORDAN, J. *et al.* Influence of Sibutramine on blood pressure: evidence from placebo-controlled trial. **Int J Obs.** v.29, p.509-16. 2005.

KOROLKOVAS, A.; FRANÇA, F. F. A. C.; CUNHA, B. C. A. **Dicionário Terapêutico Guanabara.** Edição 2007/2008. Rio de

Janeiro. Guanabara Koogan, 2007. 628p.

MANCINI, M. C.; HALPERN, A. Tratamento farmacológico da obesidade. **ArqBrasEndocrinolMetab.** v.46, n.5, p.497-512. 2002.

MATOS, A. G. *et al.* **Treatment of obese adolescents with Sibutramine: a randomized, Double-blind, controlled study.** **JCEM.** v.90, n.3, p.1460-5. 2004

MCMAHON, F. G. *et al.* Sibutramine is safe and effective for weight loss in obese patients whose hypertension is well controlled with angiotensin-converting enzyme inhibitors. **J Hum Hypertens.** v.16, n.1, p.5-11. January. 2002.

MENEZES, C. A. *et al.* Efeito da Sibutramina na redução do peso e no perfil metabólico em indivíduos obesos de uma população brasileira. **RevCiêncFarm Básica Apl.** v. 31, n.3, p.159-64. 2010.

NEGREIROS, I. E. F. *et al.* Efeitos adversos dos moduladores de apetite. **Nutrire: Rev. Soc. Bras. Alim. Nutr. = J. Brazilian Soc. Food Nutr.** v. 36, n.2, p.137-60. Ago. 2011

WADDEN, T. A. *et al.* Randomized trial of lifestyle modification and pharmacotherapy for obesity. **N Engl J Med.** v.353, n.20, p.2111-6. 2005.

WEEKE, P. *et al.* The weight lowering effect of sibutramine and its impact on serum lipids in cardiovascular high risk patients with and without type 2 diabetes mellitus – an analysis from the SCOUT lead-in period. **BMC EndocrDisord.** p.10:3. Published online 2010 Feb 26. 2010.

INICIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

CAPANEMA, Jussara Cristina M.¹

RESUMO

O presente estudo busca analisar, no contexto estadual, experiências vividas nas regiões da Bacia do Rio São Francisco e da cidade de Araxá no manejo dos resíduos sólidos urbanos, tomando como referência a educação ambiental, socioeconômico ambiental e cultural-educacional. Soluções técnicas isoladas, tais como coleta, tratamento e destinação final, vêm resolvendo parcialmente o problema, já que à medida em que o tempo decorre, observa-se que a quantidade e a complexidade dos resíduos vêm crescendo, transformando-se em grave ameaça ao meio ambiente. O estudo faz uma reflexão sobre o Sistema de Gestão e Tratamento Integrado de Resíduos Sólidos Urbanos em Minas Gerais. Busca-se também verificar o papel e a importância da Educação Ambiental na integração do sistema. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, com base em livros e artigos científicos da atualidade. Conclui-se que Minas Gerais avançou muito na gestão dos resíduos, evoluindo da situação precária do lixão para o sistema de gestão integrada de resíduos, mas esbarra ainda nas questões de quantidade de resíduos produzidos e da finitude dos aterros sanitários. A Educação Ambiental mudou a atitude das pessoas em relação à gestão dos seus resíduos nas unidades domiciliares e também fora dela. Para que haja sustentabilidade é necessária uma mudança de paradigma e de padrões de produção e consumo e um sistema de Educação Ambiental que, junto a outros fatores, contribua para esta transformação.

Palavras-chave: Araxá. Minas Gerais. Resíduos Sólidos. Rio São Francisco.

9. Mestre em Gestão e Auditoria Ambiental. Engenheira Agrônoma. Especialista em Gestão do Agronegócio. Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai/FACTU

ABSTRACT

This study seeks to analyze, within the state of Minas Gerais context, experiences lived in the regions of the São Francisco River Basin and the city of Araxá in the management of solid waste, with reference to environmental, socioeconomic and cultural education. Isolated technical solutions, such as collection, treatment and disposal, have been partially solving the problem, since in that time it is observed that the number and complexity of waste are increasing, becoming a serious threat to the environment. The study is a reflection on the Management System and Integrated Management of Municipal Solid Waste in Minas Gerais. This research also reflects upon the role and importance of environmental education in system integration. The methodology used is the literature review, based on books and updated scientific articles. We conclude that Minas Gerais has advanced in waste management, evolving the plight of the dump system for integrated waste management, but is still coming up on the issues of waste produced and the finiteness of landfills. An Environmental Education changed people's attitude towards the management of their waste in households and also beyond. For sustainability, it requires a paradigm shift and patterns of production and consumption, and a system of environmental education which, together with other factors, contribute to this transformation.

Key words: Araxá. Minas Gerais. Solid Waste. São Francisco River.

INTRODUÇÃO

O enorme volume de resíduos sólidos gerados por rios e bacias tem sido cada vez mais conhecido e notado ao longo dos últimos anos, devido à sua extensa dimensão e aos danos que acaba por causar no meio ambiente de maneira geral. Isso, por si só, já desperta o interesse da sociedade por medidas em relação às condições ambientais, de modo que se combatam os prejuízos causados.

Assim, as empresas geradoras desses resíduos se veem pressionadas a rever seus procedimentos operacionais, precisando de um encaixe e de uma formatação adequados para atender às medidas socioambientais do planeta, visando à sustentabilidade, portanto

objetivam reduzir os níveis residuais produzidos e, nesse sentido, a participação do governo a partir da promoção de leis e incentivos também é definitiva para a criação de tais medidas, promovendo a conscientização populacional a esse respeito de modo constante. Em tal panorama, surge, então, a reciclagem de entulhos, como alternativa de reaproveitamento desses materiais e, conseqüentemente, a proposta de atingir o objetivo de desenvolvimento sustentável.

Sabe-se que ainda é preciso ser realizado um amplo rol de tarefas e iniciativas no intuito de trazer noções ao indivíduo sobre a importância do desenvolvimento sustentável. Contudo, a execução do presente trabalho já se configura como primeiro passo para tornar a sustentabilidade um conceito vigente nas discussões cotidianas da população brasileira. Os rios e bacias têm bases sólidas na história da reciclagem de resíduos do país e, portanto, diversas medidas podem ser adotadas nesse campo de modo a propiciar um maior aproveitamento do material disponível em tal área de atuação.

Com o decorrer do tempo o homem foi diversificando as relações com o meio ambiente e suas ações contribuíram de maneira decisiva para a ocorrência de fatores relacionados à degradação da natureza. A degradação ambiental causada pela atividade humana é caracterizada pela presença de três fatores: o tamanho da população, o grau de consumo e tecnologia (COMMONER, 1992).

A questão da precariedade em que se encontram os recursos naturais do planeta explicita a existência de uma crise que envolve aspectos ambientais, em nível global, e suas causas estão diretamente relacionadas às dimensões políticas, econômicas, institucionais, sociais e culturais. De acordo com Guimarães (1996, p. 49), ressalta-se ser fundamental que ocorram modificações nas questões do:

Próprio modelo de civilização, particularmente no que se refere ao padrão de articulação sociedade-natureza, e exige uma compreensão adequada do processo social que detonou a crise, posto que as possíveis soluções via desenvolvimento sustentável dependem de dinâmicas intrínsecas ao sistema social e não de magias tecnológicas externas.

A preocupação com os problemas ambientais e, em especial, com a problemática relacionada aos resíduos sólidos urbanos, vem

crescendo constantemente; em razão dos mesmos serem gerados pelas cidades, pelas propriedades rurais e estarem se avolumando e, por conseguinte, existir um agravamento dos problemas da sociedade em geral, e principalmente dos gestores urbanos.

Segundo prognósticos da Agenda 21, o manejo ambientalmente saudável se encontra entre as questões mais importantes para a manutenção da qualidade do meio ambiente da Terra. E conforme estatísticas apresentadas pela Agenda 21, o volume de resíduo urbano mundial produzido, deve dobrar até o final desse século e dobrar novamente antes do ano 2025.

O Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) estabeleceu a Lei nº 6.938/1981, disposto na Lei nº 9.605/1998 e no Decreto nº 73.179/1999, referentes ao aproveitamento dos resíduos sólidos, que a reciclagem dos resíduos sólidos deve ser incentivada, facilitada e expandida no país, com a intenção de reduzir o consumo de matérias-primas, recursos naturais não renováveis bem como o de energia elétrica e água.

Neste tocante faz-se uma menção à Política Nacional de Resíduos Sólidos 12.305/2010 e ao Decreto 7.404/2010. Após quase 20 anos de tramitação no Congresso Nacional, em 02 de agosto de 2010 foi instituída e assinada a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

A presente Lei tão esperada significa um avanço no segmento ambiental e determina diretrizes arrojadas como, por exemplo, a *logística reversa* que estabelece a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida de resíduos como pilhas, baterias, lâmpadas fluorescentes, componentes eletrônicos e outros.

O decreto, por sua vez, Regulamenta a Lei no 12.305, de 2 de Agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências

Os fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes são obrigados a estruturar e programar sistemas de logística reversa, promovendo a reciclagem e recuperação quando couber e por fim, o destino final ambientalmente adequado. Igualmente importante, a Lei também fala da redução da geração de resíduos na origem, a reciclagem e estimula a participação dos catadores no processo de destinação final dos resíduos, assim como também determina a proibição dos lixões no prazo de quatro anos.

Conforme dados publicados pela ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais, no ano de 2011 mais de 43% dos resíduos sólidos urbanos gerados no Brasil foram destinados a lixões ou vazadouros a céu aberto, causando um imenso impacto ambiental e social e expondo o país a uma condição vexatória, que conforme a nova Lei tenderá a acabar.

Nesta pesquisa ressalta como a Política Nacional vem influenciando mudanças nos programas de Gestão de Resíduos Sólidos em Minas Gerais. Importante assinalar que muitos programas já existiam antes da Lei, todavia após decreto a condição de uma política pública eficiente e focada em Resíduos Sólidos possibilitou a efetivação destas ações no estado mineiro.

Em um estado como Minas Gerais a diversidade é bem ampla quando se fala em Gestão de Resíduos Sólidos, tamanho o volume de resíduos nas grandes cidades. Por isso Programa Minas Sem Lixões é fundamental pois, presta um serviço social abrangente que vai da educação ambiental até a seleção de resíduos. O foco do programa é a logística reversa, e não poderia deixar de sê-lo na medida em que a atitude de reciclar é fruto de um processo de conscientização que reverte ações desastrosas para o meio ambiente.

Exemplos de trabalhos educacionais como a Cartilha elaborada pela DEDUC (Diretoria de Educação e Extensão Ambiental) partindo de uma análise aprimorada dos projetos desenvolvidos serão abordados nesta pesquisa. Sua linguagem é acessível e contém resumos dos trabalhos realizados. No total são trinta e cinco projetos do SISEMA. Outra experiência é o Programa Ambientação com foco em comunicação e educação socioambiental coordenado pela Fundação Estadual do Meio Ambiente – FEAM e desenvolvido em parceria com as instituições públicas de Minas Gerais. cujo objetivo é de promover a sensibilização entre os funcionários públicos em relação à reciclagem e ao incentivo da logística reversa.

A problemática a ser exposta por esta pesquisa é justamente apresentar como o estado de Minas Gerais vem organizando a adequação de resíduos sólidos desde sua origem, tratamento e ao destino final. Para tanto, serão detalhadas duas experiências em Gestão de Resíduos Sólidos: a da Bacia do Rio São Francisco e a de Araxá. Ambas primaram pela democratização da gestão pública para alcançar os objetivos propostos que passavam pela educação popular,

pela logística reversa e a vontade política de adequar os resíduos sólidos de forma a proteger o meio ambiente.

As questões existentes em relação à questão dos resíduos sólidos urbanos passou a necessitar de uma atenção especial e opções alternativas de aproveitamento dos mesmos. Tanto do ponto de vista técnico, sanitário ou ambiental, existe a necessidade premente de minimização ou eliminação, recuperação ou reciclagem de materiais como plásticos, vidros, metais e matéria orgânica; haja vista que estes podem ser transformados em matérias-primas de novos produtos, reduzindo o custo de produção. Dessa forma, procura-se caracterizar os resíduos sólidos dos grandes centros urbanos e analisar possíveis soluções para essa questão.

O estudo enfoca a questão da geração de produtos novos a partir de um recurso natural, e do mesmo ser descartado e transformado em resíduo, não existindo a possibilidade de este vir a ser, novamente, um novo recurso natural. Caso o produto não seja reciclável, ocorre a celeuma sobre a sua disposição final. Desta forma, perfaz o questionamento sobre onde irá ser disposto esse resíduo? Observando-se que a disposição final mais empregada no Brasil são aterros sanitários, que precisam de muita área e geram uma multiplicidade de impactos ambientais. Outra questão que se relaciona de maneira intrínseca diz respeito aos perigos, e a necessidade de tratamento antes que ocorra essa disposição final; visando assegurar que os mesmos não irão se tornar focos de doenças ou de contaminação.

Como mencionado a problemática da disposição de resíduos sólidos é bem abrangente, um estudo como este passa a ter um caráter não apenas do descarte, mas também de uma base que elucide novas ações como a sustentabilidade e, conseqüentemente sua gestão. Ou seja, não basta apontar questões técnicas em relação aos resíduos descartados, a problemática se amplia na medida em que quaisquer atitudes que se venha tomar mudarão, consideravelmente, a relação de certa região com o meio ambiente e com a educação ambiental.

O contexto sociopolítico e educacional deve ser levado em consideração ao levantarmos uma problemática de tal monta. Ao se pontuar a questão da Gestão, sem dúvida remete às políticas públicas que vêm sendo mobilizadas para a resolução de problemas relativos à disposição de resíduos sólidos. Daí considera-se que este estudo deve partir de uma observação holística.

Resíduos Sólidos

A norma brasileira NBR 10004, de 2004 – Resíduos sólidos – classifica da seguinte maneira o que seriam os resíduos sólidos:

... aqueles resíduos nos estados sólido e semi-sólido, que resultam de atividades da comunidade de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face a melhor tecnologia disponível.

Em consonância com estudos desenvolvidos por Zanta e Ferreira (2003), tal definição evidencia o quão diversa e complexa é a questão dos resíduos sólidos. Os resíduos sólidos de origem urbana (RSU) são constituídos por tudo que é produzido pelas diversas ações desenvolvidas em áreas com concentrações humanas do município. Nesse escopo, incluem-se resíduos de diversas origens, como *“residencial, comercial, de estabelecimentos de saúde, industriais, da limpeza pública, da construção civil e, finalmente, os agrícolas”* (ZANTA; FERREIRA, 2003).

Entre os vários RSU originados, é usual que os mesmos sejam encaminhados para a disposição em aterros sob a responsabilidade do poder municipal, sejam os resíduos de origem domiciliar ou outros com peculiaridades parecidas, tais como os comerciais, e os resíduos da limpeza pública. Note-se que o gerenciamento de resíduos de origem não domiciliar, como no caso de resíduos provenientes de serviço de saúde ou da construção civil, por exemplo, são igualmente de responsabilidade do gerador, estando inseridos na legislação que versa sobre o tema.

A composição dos RSU domésticos é muito variada, abrangendo desde restos de alimentos, papéis, plásticos, metais e vidro até elementos julgados nocivos ou perigosos por se caracterizarem como prejudiciais ao meio ambiente e à saúde humana.

De acordo com Hahn (1994) e Franco (2000), a Alemanha possui destacado atuação no que diz respeito à pesquisas e medidas relacionadas com a conservação ambiental e o desenvolvimento de tecnologias ligadas ao tratamento e reciclagem do resíduo, através do aprimoramento constante, especialmente no ramo da Engenharia Ambiental.

Observa-se que das análises de Hahn (1994) reconhece-se que foi, no final da década de 70 que floresceu na Alemanha o pensamento que ganhou o mundo a seguir, segundo o qual os denominados “dejetos” eram na realidade “materiais valiosos”.

Para Franco (2000, p. 67) iniciaram-se as providencias que os alemães tomaram para dar andamentos às suas pretensões, sugerindo as seguintes recomendações de: evitar a geração de dejetos; recolher em separados os materiais e dejetos (vidros, papel, substâncias orgânicas e químicas e metais); preparar adubos com o resíduo orgânico e estabelecer estações de reciclagem.

O processo que se deu na Alemanha em relação aos resíduos sólidos não foi algo imposto repentinamente, mas acompanhou a evolução cultural e possibilitou uma implantação paulatina adequada às condições locais. Encontramos também em Eigenheer (1999) a evolução normativa que caracteriza a gestão de resíduos sólidos na Alemanha.

O conceito de resíduos vem invariavelmente sendo alterado ao longo dos anos. O que denomina como resíduo há 20 anos, atualmente pode não ser mais definido. E o que é resíduo hoje, provavelmente não o será no futuro. A definição de técnicas de manejo, acondicionamento, transporte, tratamento e disposição final destes resíduos pressupõem o conhecimento das características básicas de cada resíduo gerado por uma comunidade.

Segundo Penido (1997), os parâmetros utilizados para os resíduos variam de acordo com a cidade ou bairro, evoluindo também no tempo. Quanto melhor a comunidade conhecer o resíduo que produz levantando seus próprios dados, melhores serão as soluções de gestão de tratamento dos mesmos.

Frequentemente, resíduo sólido e resíduo são termos usados de forma comum pela população no sentido de denominar seus resíduos produzidos. Calderoni (1998), nota que os termos resíduos e resíduos sólidos tornam-se sinônimos em alguns casos e, em outros, são tratados como matéria-prima, dependendo dos condicionamentos

jurídicos ambientais, sociais e tecnológicos.

Dos conceitos sobre resíduo sólido induz-se que resíduo sólido envolve todo material ou objeto com certo grau de rigidez que tem forma própria e é resultante de qualquer atividade. Mesmo com estas múltiplas definições apresentadas para denominar e identificar tipos de resíduos ou resíduo tem-se ainda que para ampliar este conceito, deve-se considerar o âmbito, as formas de manejo, a modalidade do tratamento adotado e a sua historicidade.

Dessa forma, a partir da revisão de literatura nesta questão, busca-se abordar conceitos e classificações que possibilitam uma ideia e uma visão mais ampla do que se pretende, nesta pesquisa em torno do tema resíduos urbanos.

Gestão e Gerenciamento de Resíduos Sólidos

Streb, Nagle e Teixeira (2002) propõem que os alicerces norteadores das estratégias de gerenciamento de resíduos sólidos urbanos procurem responder aos objetivos do conceito de prevenção da poluição, através do evitamento ou da redução da geração de resíduos e poluentes nocivos ao meio ambiente e à saúde do homem.

Desta maneira, procura-se tornar primordial, em uma ótica decrescente: a redução na fonte, o reaproveitamento, o tratamento e a disposição final. Porém, inserido, vale lembrar que a abrangência dessas estratégias está vinculada às condições legais, sociais, econômicas, culturais e tecnológicas existentes no município, assim como em relação às especificidades de cada tipo de resíduo.

Através de mudanças no produto pode existir a diminuição na fonte, por meio da utilização de boas práticas operacionais e/ou através de mudanças tecnológicas e/ou de insumos no processo. Valle (2001) atesta que a estratégia de reaproveitamento abrange aos atos vinculados à reutilização, à reciclagem e à recuperação. É notório que no reuso o resíduo está apto a ser reutilizado, e que na reciclagem ocorre o imperativo de um processo transformador com emprego de recursos naturais e possibilidade de geração de resíduos, ainda que haja a possibilidade de estar sendo fabricado um bem com valor agregado mais alto.

As ações de gerenciamento têm a possibilidade de serem promovidas por meio de instrumentos existentes em políticas de gestão. Conforme Milanez (2002) apud Streb, Nagle e Teixeira, as

ferramentas econômicas compreendem os “tributos, subsídios ou incentivos fiscais; os instrumentos voluntários, as iniciativas individuais; e os instrumentos de comando e controle, as leis, normas e punições”.

O Brasil já possui além da Constituição Federal uma legislação ampla (leis decretos, portarias, etc.) que não tem conseguido quantificar o problema do GRSU. A falta de normas claras, com sincronia entre as fases do sistema de gerenciamento e de integração dos vários órgãos envolvidos com a criação e implementação das leis possibilitam a existência de algumas lacunas e entendimento ambíguo, dificultando o seu cumprimento.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, rege em seu art. 23, inciso VI, que “compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer das suas formas”. No artigo 24, determina a competência da União, dos Estados e do Distrito Federal em preceituar concorrentemente sobre “(...) proteção do meio ambiente e controle da poluição” (inciso VI) e, no art. 30, incisos I e II, estabelece que é dever ainda ao poder público municipal “legislar sobre os assuntos de interesse local e suplementar a legislação federal e a estadual no que couber”.

A Lei Federal no 6.938, de 31/8/81, que relata sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, institui a sistemática de Avaliação de Impacto Ambiental para atividades melhorias ou modificadoras da qualidade do meio ambiente, com a criação da Avaliação de Impacto Ambiental (AIA). A AIA é constituída por um conjunto de procedimentos que visam assegurar a realização de exame sistemático dos potenciais impactos ambientais. No âmbito da Lei no 6.938/81 estão instituídas as licenças a serem obtidas ao longo da existência das atividades modificadoras ou potencialmente modificadoras da qualidade ambiental (IPT/Cempre, 2000).

A Lei de Crimes Ambientais trata das sanções penais e administrativas decorrentes de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente e dá outras providências. No art. 54, §2º, inciso V, reprime o lançamento de resíduos sólidos, líquidos ou gasosos que divergem das exigências estabelecidas em leis ou regulamentos. No §3º a lei dispõe sobre a penalidade a quem não adotar, quando solicitado por autoridade competente, medidas de precaução em caso de risco de dano ambiental grave ou irreparável.

Leis de interesse:

- Resolução CONAMA N.º 005, de 31 de março de 1993 – Dispõe sobre o tratamento de resíduos gerados em estabelecimentos de saúde, portos e aeroportos e terminais ferroviários e rodoviários.
- Lei Ordinária N.º 787, de 1997 – Dispõe sobre o Programa de Prevenção de Contaminação por Resíduos Tóxicos, a ser implantado por empresas fabricantes de lâmpadas fluorescentes, de vapor de sódio, vapor de mercúrio e luz mista e dá outras providências.
- Resolução CONAMA N.º 237, de 19 de dezembro de 1997 – Determina norma geral sobre licenciamento ambiental, listas de atividades sujeitas a licenciamento, etc.
- Resolução CONAMA N.º 257, de 30 de junho de 1999 – Dispõe sobre meios de gerenciamento para o destino final adequado de pilhas e baterias, conforme especifica.
- Resolução CONAMA N.º 283/2001 – Trata sobre o tratamento e o destino final dos resíduos dos serviços de saúde.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) cita algumas normas mais específicas:

- NBR 7039, de 2004 – Pilhas e acumuladores elétricos – Terminologia.
- NBR 7500, de 1994 – Símbolos de riscos e manuseio para o transporte e armazenamento de materiais.
- NBR 7501, de 1989 – Transporte de produtos perigosos: Terminologia.
- NBR 9190, de 1993 – Sacos plásticos: Classificação.
- NBR 9191, de 1993 – Sacos plásticos: Especificação.
- NBR 9800, de 2004 – Critérios para lançamento de efluentes líquidos industriais no sistema coletor público de esgoto sanitário: Procedimento.
- NBR 10004, de 2004 – Resíduos sólidos: Classificação.
- NBR 10005 – Lixiviação de resíduos.
- NBR 10006 – Solubilização de resíduos.
- NBR 10007 – Amostragem de resíduos.
- NBR 11174, de 1990 – Armazenamento de Resíduos Classe II, não inertes, e III, inertes: Procedimentos.

- NBR 12245, de 1992 – Armazenamento de resíduos sólidos perigosos: Procedimentos.
- NBR 12807, de 1993 – Resíduos de serviço de saúde: Terminologia.
- NBR 12808, de 1993 – Resíduos de serviço de saúde: Classificação.
- NBR 12809, de 1993 – Manuseio de resíduos de serviço de saúde: Procedimento.
- NBR 13055, de 1993 – Sacos plásticos para acondicionamento de lixo: Determinação da capacidade volumétrica.
- NBR 13221, de 1994 – Transporte de resíduos: Procedimento.
- NBR 13463, de 1995 – Coleta de resíduos sólidos: Classificação.
- NBR 8419, de 1992 – Apresentação de projetos de aterros sanitários de resíduos sólidos urbanos.
- NBR 13896, de 1997 – Aterros de Resíduos não Perigosos: Critérios para Projeto, Implantação e Operação.

Não há legislação específica sobre o procedimento de licenciamento ambiental ou da ABNT para aterros de disposição de resíduos em alguns municípios. A falta de regulamento faz com que órgãos ambientais debatam a adoção de tecnologias como a do aterro sustentável, que, aprovado em métodos científicos, apresente a simplificação de alguma etapa de dimensionamento.

Nas duas últimas décadas é possível estabelecer um conjunto de procedimentos e modos de lidar com a questão dos RSU que determinam de acordo com Demajorovic (1996) elencar três diferentes fases, pautadas por diferentes olhares:

1ª fase. Prevaleceu até o início da década de 70 e caracterizou-se por priorizar apenas a disposição dos resíduos. Concentrada no final da cadeia produtiva, essa ação não considerava qualquer iniciativa que levasse à redução dos resíduos em outras etapas do processo produtivo. Como consequência houve o crescimento acelerado do volume final de resíduos a serem dispostos, proporcionalmente à expansão da produção e do consumo, bem como a eliminação, durante a década dos 60 e início da seguinte, na maioria

dos países da Europa Ocidental, dos últimos lixões a céu aberto. A maior parte dos resíduos passou a ser encaminhada para aterros sanitários e incineradores. Em 1975, os países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), na Europa, publicaram as novas prioridades estabelecidas para a gestão de resíduos sólidos, assim ordenadas: redução da quantidade de resíduos; reciclagem do material; incineração e reaproveitamento da energia resultante; disposição dos resíduos em aterros sanitários controlados.

2ª fase. A recuperação e reciclagem dos materiais passaram a ser consideradas metas prioritárias na política de gestão de resíduos. Estabeleceram-se novas relações entre consumidores finais e produtores, e entre distribuidores e consumidores, para garantir ao menos o reaproveitamento de parte dos resíduos. A reciclagem, feita em diferentes etapas do processo produtivo, levou ao crescimento mais lento do consumo de recursos naturais e do volume de resíduos a ser disposto, graças ao reaproveitamento de parte dos resíduos que, durante a 1ª fase estaria destinada aos aterros sanitários e incineradores. As vantagens atribuídas ao reaproveitamento dos materiais (menor consumo de energia; redução da quantidade de resíduos) deveriam ser relativizadas, já que o processo de reciclagem demanda quantidades consideráveis de matéria prima e energia, além de também produzir resíduos. Aumentaram as críticas à falta de uma política específica para tratamento de resíduos tóxicos e à expansão das exportações desses resíduos para disposição final em países em desenvolvimento.

3ª fase. O final da década de 80 marca o estabelecimento de novas prioridades em relação à gestão de resíduos sólidos, especialmente nos países desenvolvidos. A atenção passa a concentrar-se na redução do volume de resíduos desde o início do processo produtivo e em todas as etapas da cadeia produtiva. Assim, antes de diminuir a produção de determinados bens, passa a ser prioritário impedir que sejam gerados. Ao invés de buscar a reciclagem, propõe-se a reutilização. Antes de depositar os produtos em aterros sanitários, deve-se reaproveitar a energia presente nos resíduos, por meio de

incineradores. Outra mudança refere-se às alterações no processo de produção, tendo em vista o objetivo de utilizar a menor quantidade necessária de energia e matérias-primas, e de gerar a menor quantidade possível de resíduos.

Nos dias de hoje, são diretrizes primárias de políticas de gestão de resíduos: evitar ou, na impossibilidade disso, diminuir a produção de resíduos; reutilizar ou reciclar resíduos; usar a energia contida nos resíduos; tornar efetivamente inertes os resíduos, antes do descarte e disposição final.

De acordo com Lacerda (2000), o processo de desenvolvimento sustentável diz respeito a mecanismos que podem ser divididos em diversas fases. Ele envolve os mecanismos desde compras e vendas, mercadorias devolvidas devido a desistências ou presença de defeitos. Por fim, há a preocupação com os destinos dos produtos finais e retorno ao longo de sua vida útil (CZINKOTA, 2001).

O desenvolvimento sustentável se ocupa em fazer com que os materiais que não apresentem condições de reutilização retornem aos seus respectivos ciclos produtivos ou aos de outras industriais, facilitando o reaproveitamento. Isso pode ocorrer em formato de insumos, de modo a evitar que se busque novamente por recursos e ferramentas naturais (ROSEMBLOOM, 2000).

Assim, permite que o descarte para o ambiente se dê da maneira correta. Trata-se de um processo que, aparentemente, é simples e possui sua inteligência. Contudo, os mecanismos ainda não funcionam tão bem quanto o desejado (LACERDA, 2000).

De acordo com Leite (2003), nos Estados Unidos, os indivíduos geralmente possuem 2 ou 3 garagens em suas casas. Uma delas se desvia de suas funções principais, tornando-se um depósito de entulhos.

Segundo Rosembloom (2000), uma grande parte desse entulho se forma por aparelhos antigos e inutilizáveis, que vão se acumulando através dos tempos. Eles provavelmente foram abandonados, mas permanecem ali, pois seus donos não sabem que destino atribuir a eles. Essa história é narrada por Gailen Vick, presidente da RLA - Reverse Logistics Association.

Trata-se de um estudioso e especialista desse mercado, além de bom conhecedor do quanto o país gasta em sustentabilidade,

ultrapassando os US\$ 750 bilhões por ano, de acordo com suas experiências e análises. Ele confirma, de maneira categórica, que as organizações não se atentam mais a esse fato. Isso porque deixam de ser conscientes da dimensão do dinheiro que poderia se economizar se fossem adotadas certas práticas. Na opinião do teórico, uma política ambientalmente correta traz consequências à satisfação dos clientes (KOTLER, 2000).

História e Evolução da Reciclagem Ambiental

Se alguém deixa de tomar alguma atitude porque se considera ambientalista, deve fazê-la pelos lucros e pela marca corporativa. O que é considerado lixo nos dias de hoje poderá agregar uma enorme valia financeira se tiver um bom emprego futuramente (BALLOU, 2001).

Contudo, para Biazzi (2001), além de muitos ainda desconhecem tal tema, há ineficiências no próprio processo de se implementar o desenvolvimento sustentável. Isso ocorre porque ele traz exigências, de fato, de estruturas complexas de recolhimento, armazenamento e tratamento de resíduos, além de investimentos iniciais consideravelmente altos.

Desse modo, que ferramentas e recursos são ideais para fazer a medição da eficácia da sustentabilidade em nosso país nos dias de hoje, após tantas mudanças e avanços da globalização? Se não se torna possível essa mensuração, de que maneira pode-se afirmar que existem problemas e conflitos em determinada situação no que diz respeito a tal tema?

Segundo os assuntos pesquisados, até os grandes CEOs apresentam dúvidas sobre a execução dos processos no que se refere ao desenvolvimento sustentável. Por causa disso, a educação e a aprendizagem devem girar em torno de valores, propiciando que o indivíduo se aproxime cada vez mais de assuntos voltados à sustentabilidade (BIAZZI, 2001),

Para Lacerda (2000), a sustentabilidade seria, portanto, a estratégia que, de acordo com André Saraiva, diretor de Responsabilidade Socioambiental da Abinee – Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica, traz a permissão para que seja ampliada a presença das empresas no mercado de forma ampla e

generalizada, permitindo a todos um acompanhamento próximo do assunto em questão. Isso seria viável, segundo ele, por meio de um programa denominado *take back*.

Conscientizar o indivíduo e destinar os produtos de maneira ambientalmente correta é a grande chance de o sujeito promover um entendimento ideal e razoável sobre o tema. Dessa maneira, é possível que a marca se responsabilize mais diretamente sobre sua veiculação do que quaisquer outros comerciais existentes possíveis. (BIAZZI, 2001).

Em relação ao caso estudado no presente trabalho, que é o desenvolvimento sustentável na construção civil, a partir da reciclagem dos resíduos do concreto, endurecido, percebe-se que as dificuldades também existem e, portanto, faz-se necessário que diversas discussões sejam idealizadas a tal respeito, promovendo conhecimento. Elas são inúmeras, apesar de a ideia do fenômeno se mostrar bastante eficaz já no Brasil em diversos aspectos e cenários na sociedade globalizada (LACERDA, 2000).

É necessário que se vislumbre o método de reuso de tal material residual no campo apresentado, demonstrando a eficácia e os déficits ainda vigentes do sistema de desenvolvimento sustentável. Desse modo, poderá se viabilizar um olhar sobre o modo de funcionamento desse fenômeno no país, bem como certos parâmetros de atuação da sustentabilidade nesse contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise das Experiências em favor do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável no Estado de Minas Gerais

A ação de gerenciamento de resíduos sólidos passa, sem dúvida, pela conscientização da população e iniciativas governamentais para que os objetivos traçados sejam atingidos. Esta preocupação está presente nas propostas da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, referindo-se a missão antropológica do novo milênio – Agenda 21.

A Agenda 21, lançada na conferência das nações unidas, sobre meio ambiente e desenvolvimento humano (ECO 92), é um programa de ações para o qual contribuíram governos e instituições da

sociedade civil de 179 países, que constitui a mais ousada e abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Na verdade, a Agenda 21 aprovada pelos países tem a função de servir como base para que cada um desses países elabore e implemente sua própria Agenda 21 Nacional, compromisso, aliás, assumido por todos os signatários durante a ECO-92.

A posse do Governo Luíz Inácio Lula da Silva coincidiu com o início da fase de implementação da Agenda 21 Brasileira. A importância da Agenda como instrumento propulsor da democracia, da participação e da ação coletiva da sociedade foi reconhecida no Programa Lula, e suas diretrizes inseridas tanto no Plano de Governo quanto em suas orientações estratégicas.

Outro grande passo foi a utilização dos princípios e estratégias da Agenda 21 Brasileira como subsídios para a Conferência Nacional de Meio Ambiente, Conferência das Cidades e Conferência da Saúde. Esta ampla inserção da Agenda 21 remete à necessidade de se elaborar e programar políticas públicas em cada município e em cada região brasileira. Para isso, um dos passos fundamentais do atual governo foi transformá-la em programa no Plano Plurianual do Governo (PPA 2004/2007), o que lhe confere maior alcance, capilaridade e importância como política pública. O Programa Agenda 21 é composto por três ações estratégicas que estão sendo realizadas com a sociedade civil: implantar a Agenda 21 Brasileira; elaborar as Agendas 21 Locais e a formação continuada em Agenda 21.

A prioridade é orientar para a elaboração e viabilização de Agendas 21 Locais com base nos princípios da Agenda 21 Brasileira que, em consonância com a Agenda global, reconhece a importância do nível local na concretização de políticas públicas sustentáveis. Atualmente, existe mais de 544 processos de Agenda 21 Locais em andamento no Brasil, quase três vezes o número levantado até 2002.

Abaixo como as ações ambientalistas no Estado de Minas Gerais vêm sendo coordenadas a partir das premissas da Agenda 21 este importante setor do governo estadual vem viabilizando o necessário desenvolvimento da Ética, da Solidariedade, da Compreensão, do Respeito ao outro e a si próprio, quando se trata de Meio Ambiente e Sustentabilidade.

Práticas Governamentais em Minas Gerais Para uma Gestão Integrada

O desenvolvimento sustentável no Estado de Minas Gerais se deve à SEMAD (Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável). As ações desta secretaria vêm ao encontro de dois aspectos determinantes quando estudamos políticas ambientais:

- i) A prática governamental em elaborar soluções condizentes com o crescimento urbano e renovação de práticas rurais;
- ii) Uma eficiente ação-educacional, formando cidadãos mais aptos a enfrentar as problemáticas ambientais que marcam nossos dias.

A missão da SEMAD é viabilizar políticas públicas eficazes para o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais, garantindo aos cidadãos um meio ambiente saudável. Para tanto, sua ação está integrada ao Sistema Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SISEMA), pelos conselhos estaduais de Política Ambiental (COPAM) e de Recursos Hídricos (CERH) e pelos órgãos vinculados: Fundação Estadual do Meio Ambiente (FEAM), responsável pela qualidade ambiental no Estado, no que corresponde à Agenda Marrom, Instituto Estadual de Florestas (IEF) responsável pela Agenda Verde e Instituto Mineiro de Gestão das Águas (IGAM) que responde pela Agenda Azul (Figura 1).

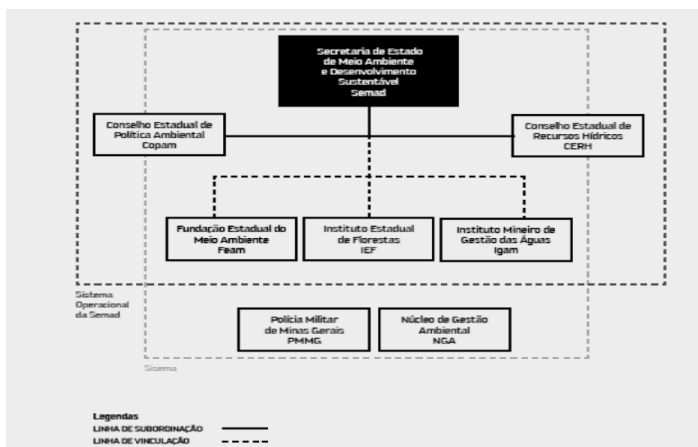


Figura1 – Organograma -SEMAD

As questões abordadas pela SEMAD nos projetos realizados vem trazendo resultados interessantes para o estado. As competências, que orientam as ações destes órgãos públicos, permitem à SEMAD:

- Planejar, propor e coordenar a gestão ambiental integrada no Estado, com vistas à manutenção dos ecossistemas e do desenvolvimento sustentável;
- Consolidar, em conjunto com órgãos e entidades que atuam na área ambiental, normas técnicas a serem por eles observadas, coordenando as ações pertinentes;
- Promover a aplicação da legislação e das normas específicas de meio ambiente e recursos naturais;
- Coordenar e supervisionar as ações voltadas para a proteção ambiental;
- Garantir a execução da política ambiental e de gestão de recursos hídricos do Estado;
- Desenvolver atividades informativas e educativas, relacionadas aos problemas ambientais;
- Estabelecer a cooperação técnica, financeira e institucional com organismos internacionais e estrangeiros, visando à proteção ambiental e ao desenvolvimento sustentável do Estado (SEMAD, 2010)

As ações acima citadas colocam em destaque a gestão ambiental, em seu vasto campo de atuação, somada a uma ideologia que garante a viabilização daqueles dois aspectos acima assinalados: a prática governamental e as ações-educacionais.

A característica da gestão da SEMAD é a descentralização e, assim, a operacionalização das SUPRAMS (Superintendências Regionais de Regularização Ambiental) que tem fundamental importância na análise de processos de regularização ambiental de empreendimentos. Para o acompanhamento de todas as ocorrências relativas ao meio ambiente e sustentabilidade numa unidade de federação nas proporções de Minas Gerais as SUPRAMS colaboram com apoio técnico e administrativo às Unidades Regionais Colegiadas (URCs) que por sua vez estão ligadas ao COPAM (Conselho Estadual de Política Ambiental) – Figura 2.

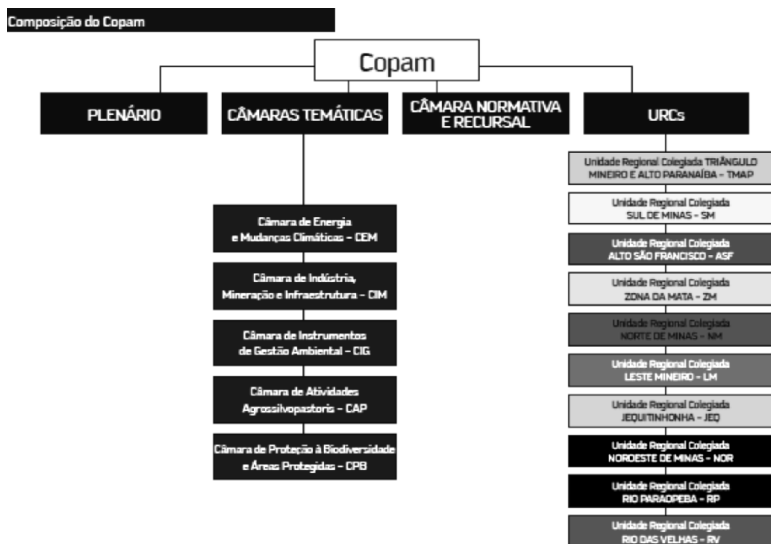


Figura 2 – COPAM

Os setores apresentados auxiliam na organização e organograma de funções para os objetivos a serem atingidos. A descentralização afiança uma gestão eficiente ao se pensar nas problemáticas regionais em relação a resíduos sólidos. No estado de Minas Gerais verificam-se preocupações acerca de resíduos urbanos, minerários e agrícolas, assim como a proteção de recursos hídricos.

Apenas uma prática multidisciplinar daria conta de integrar uma concepção de sustentabilidade para o estado, sendo, ao mesmo tempo, descentralizadora. Tal caráter multidisciplinar fica patente quando se estuda as divisões de funções dentro da SEMAD e de outras unidades governamentais como o IEF, o IGAM e a FEAM, responsáveis respectivamente pelas agendas verde, azul e marrom.

A Agenda Verde envolve a questões relacionadas à gestão dos recursos florestais e à biodiversidade. Já a Azul trata da gestão de recursos hídricos. Por fim, a Agenda Marrom é composta por temas ligados à prevenção e ao controle da poluição e da degradação ambiental. Igualmente importante para a integração institucional é a ação do SISEMA (Sistema Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos), criado pela Lei Delegada 125/07. Este sistema é a peça principal na gestão integradora agregando órgãos ligados às questões ambientais em Minas Gerais. Entre suas atribuições estão:

- O desenvolvimento de pesquisas,
- A concessão de licenças para a instalação e a operação de empreendimentos de pequeno, médio e grande porte,
- A fiscalização ambiental,
- O monitoramento da qualidade ambiental, a proteção da biodiversidade com ênfase na criação de Unidades de Conservação,
- A redução dos lixões,
- O fomento florestal de espécies nativas destinadas à recuperação de áreas degradadas,
- O monitoramento da qualidade das águas, da cobertura vegetal e do ar.

Retomando os conceitos de ação integradora e descentralização, considera-se a partir do exposto, acerca das atribuições do SISEMA, um grande desafio na gestão ambiental, uma vez que a tomada de decisões é sempre fundamentada no diálogo e na participação da sociedade. Tendo em vista o atendimento aos interesses públicos, a formação de uma verdadeira rede de gestão participativa trouxe benefícios muito significativos para as unidades regionais, já que todos se sentem integrantes do processo de gestão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resíduos sólidos compreendem todos os restos domésticos e resíduos não perigosos, tais como os resíduos comerciais e institucionais, o lixo da rua e os entulhos de construção. O manejo sustentável desses resíduos deve ir além do simples depósito ou aproveitamento por métodos seguros dos resíduos gerados. Deve-se buscar resolver a causa fundamental do problema, procurando mudar os padrões não sustentáveis de produção e consumo. Isso implica na utilização do conceito de manejo integrado do ciclo vital, o qual apresenta oportunidade única de conciliar o desenvolvimento com a proteção do meio ambiente.

O Plano de Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos Urbanos para a bacia do rio São Francisco e na cidade de Araxá na esfera do Estado de Minas Gerais está ligado diretamente aos ditames do SISEMA. Os consórcios que reúnem diversos municípios para a realização de ações conjuntas é apenas o começo da Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (definida pela Lei 18.031/09), pois é um trabalho

que não pode ser interrompido, visto que a geração de resíduos tende a aumentar e os sistemas tem vida útil limitada.

O futuro também tende a trazer melhorias com o desenvolvimento de novas tecnologias para tratamento e aproveitamento térmico e energético dos resíduos. Os estudos atuais indicam que os rejeitos são fontes de energia e o aperfeiçoamento das tecnologias poderá facilitar a geração de renda a partir dos rejeitos acumulados em destinos adequados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLOU, R. H. **Gerenciamento da cadeia de Suprimentos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

BLAZZI, L. F. **Logística reversa**: o que é realmente e como é gerenciada. M. Sc. Dissertação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

IPT/CEMPRE – Instituto de Pesquisas Tecnológicas/ Compromisso Empresarial para Reciclagem. **Manual de Gerenciamento Integrado**. 2. ed. São Paulo, 2000.

LACERDA, L. **Logística Reversa**: uma visão sobre os conceitos básicos e as práticas operacionais. *Revista Tecnológica*, 2002.

STREB, C. S.; PIUNTI, R. C.; SILVA, E. P.; BARBOSA, S. Racionalização do consumo de energia elétrica coma reciclagem dos resíduos sólidos domiciliares provenientes da coleta formal e informal no município de Campinas - SP. In: **IX Congresso Brasileiro de Energia -CBE, IV Seminário Latino- Americano de Energia** - SLAE. Vol. III. pg 1304-1312. SBPE-COPE/UFRJ - Clube de Engenharia: *Anais...* Rio de Janeiro, 2002.

STREB, C. S.; NAGLE, E. C.; TEIXEIRA, E. N. **Caracterização do resíduo sólido doméstico**: metodologia para avaliação do potencial de minimização. Disponível em : <http://www.bvsde.paho.org/bvsAIDIS/PuertoRico29/nagle.pdf>. Acesso em: 01 out. 2011.

TEIXEIRA, E. N. Redução na fonte de resíduos sólidos: embalagens e matéria orgânica. In: PROSAB – Programa de Pesquisa em Saneamento Básico. Resíduo: Metodologias e Técnicas de Minimização, Reciclagem, e Reutilização de Resíduos Urbanos. Rio de Janeiro: ABES, 1999.

VALLE, C. E. **Qualidade ambiental**: o desafio de ser competitivo protegendo o meio ambiente. 3. ed. São Paulo: Pioneira Administração e Negócio, 2001.

ZANTA, V. M.; FERREIRA, C. F. A. **Gerenciamento integrado de resíduos sólidos urbanos**. Disponível em: <<http://etg.ufmg.br/~gustavo/arquivos/livroprosab.pdf>> Acesso em: 03out. 2011.

O BULLYING NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO 8º AO 9º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE NATALÂNDIA-MG

LIMA, Ricardo Eder R.¹
CORDEIRO, Thalita Teixeira F.²
SIMÕES, Graziela C.³

RESUMO

A violência é um dos grandes males que tem assolado todo o mundo. Estudiosos têm identificado um novo tipo de comportamento: O *Bullying*. Tal fenômeno é caracterizado por violência verbal, física, moral, sexual, virtual e psicológica entre alunos sejam crianças, jovens ou adolescentes que estejam dentro do contexto escolar. O presente estudo objetivou identificar quais os fatores que interferem na ocorrência do *Bullying* nas escolas em crianças e adolescentes do oitavo ao nono ano através de uma pesquisa de campo de caráter descritiva com abordagem qualitativa, realizada em uma Escola Estadual no município de Natalândia – MG. Espera-se, assim, elaborar meios e formas que possam contribuir para que educadores, em especial, os professores de educação física, consigam planejar propostas e ações que facilitem uma melhor interação e superação das diferenças e agressividade entre alunos.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Ambiente escolar.

ABSTRACT

Violence is one of the great downsides that have plagued the world. Scholars have identified a new type of behavior: Bullying. Such a phenomenon is characterized by verbal, physical, moral and sexual violence as well as psychological and virtual violence among students

1. Graduado em Educação Física – FACTU.

2. Graduada em Psicologia – UniCEUB; Especialista em Gestão de Pessoas – Centro de Pós Graduação JK; Mestranda em Direção em Recursos Humanos – UCES; Docente da FACTU.

3. Graduada em Educação Física – UNESP; Especialista em Treinamento Esportivo – UNESP; Mestre em Educação Física – UCB; Coordenadora e Docente do Curso de Educação Física da FACTU.

such children, teenagers or adolescents within the school context.. This study aimed to identify the factors that influence the occurrence of bullying in schools for children and adolescents of 8th to 9th years through fieldwork character descriptive and qualitative approach, performed in a state school in the municipality of Natalândia - MG. It is expected, therefore, to develop ways and means that may contribute to educators, especially teachers of physical education, able to plan and proposed actions to facilitate better interaction and overcoming differences and aggression among students.

Key words: Bullying. Violence. Environment school.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, estudiosos especializados do comportamento humano têm identificado um novo tipo de comportamento na sociedade: O *Bullying*. O Nome é de origem inglesa e sem uma tradução definida no Brasil. Porém, o termo é utilizado para identificar e definir comportamentos e atitudes violentas. Essa problemática não é algo recente na sociedade. No entanto, não era tão evidenciada como nos dias de hoje, sendo que atualmente passou a chamar a atenção dos estudiosos devido ao número de casos de violência presentes no âmbito escolar. Com a atuação, colaboração e participação de toda sociedade e profissionais da educação, esse quadro pode ser mudado, tornando, assim, a vida dos estudantes mais prazerosa e com um maior grau de satisfação dentro do contexto escolar.

Lopes Neto (2005) faz menção a três importantes documentos: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição da República Federativa do Brasil, e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, nos quais estão as garantias à dignidade, direito e respeito à criança e ao adolescente, sendo que a educação é entendida como um meio para o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania.

De acordo com Silva (2010) o *Bullying* é caracterizado por violências verbal, física, moral, sexual, virtual e psicológica entre alunos sejam crianças, jovens ou adolescentes que estejam presentes dentro do contexto escolar. Tem como principal característica a intimidação repetitiva a um indivíduo que se encontre incapacitado de

defesa. Quase sempre testemunhas do fenômeno se omitem a relatar os fatos por medo de serem as próximas vítimas do agressor: o *Bully*.

Uma das grandes preocupações é com relação às consequências que este fenômeno social causa a quem direta ou indiretamente possa estar envolvida.

A escola sempre foi vista como promotora e geradora da educação, ambiente onde se espera obter conceitos e formação que leve o indivíduo a viver em sociedade, bem como aprender a se relacionar com os diferentes tipos de indivíduos. Assim, o objetivo do estudo foi identificar a influência do *Bullying* para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes do 8º ao 9º anos de uma Escola Estadual de Natalândia – MG.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreendendo o *Bullying*

O *Bullying* é um fenômeno antigo, que somente a partir da década de 70 passou a ter uma maior significância nos estudos da sociedade científica. Dan Olweus, pesquisador nórdico, foi o pioneiro nessa área de estudo. Contudo, somente a partir de 1982, quando um trágico acontecimento veio a chocar a sociedade norueguesa, é que seu trabalho foi reconhecido. Esse reconhecimento veio logo após a morte de três jovens com idade entre 10 e 14 anos por suicídio, em consequência do *Bullying* na escola em que estudavam, causando uma grande comoção no país, o que levou o Ministério da Educação norueguês a organizar uma campanha nacional nas escolas de ensino médio para prevenção ao comportamento *Bullying* (TEIXEIRA, 2011).

De acordo com Silva (2010) a palavra *Bullying* é de origem inglesa e sem uma definição ainda traduzida no Brasil. Porém, é utilizada para descrever atitudes e comportamentos violentos dentro do âmbito escolar. Essas atitudes agressivas partem, na maioria dos casos, de indivíduos mais fortes contra os mais frágeis, tornando-os meros objetos de diversão, prazer e poder, e são caracterizadas pelo intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

É preciso que haja compreensão de que o *Bullying* está diretamente ligado ao poder. Ao se identificar duas crianças brigando,

onde não exista um desequilíbrio de força, ou seja, os dois possuem semelhanças nas suas capacidades físicas e psicológicas, e não há diferenças nessas relações de poder, não estamos lidando com o *Bullying*. O *Bullying* segue um padrão onde as vítimas se encontram em desigual capacidade de poder, onde um ou mais alunos tentam subjugar e dominar os outros. O aluno alvo é exposto a diferentes tipos de agressão e, no entanto é incapaz de se defender. Esse fator pode vir a determinar a repetição e manutenção constante dos comportamentos agressivos de estudantes que querem a todo custo dominar e humilhar o outro aluno (TEIXEIRA, 2011).

Para que se possa diferenciar o *Bullying* de conflitos comuns é preciso levar em conta três fatores: a diferença de poder entre os envolvidos, a intenção de machucar e humilhar e a manifestação de que tais atos possam vir a ser repetidos constantemente (CARPENTER; FERGUSON, 2011).

Esse fenômeno não acontece nem escolhe uma classe social ou econômica específica, bem como não está direcionada somente a escolas públicas ou privadas, e ainda não é determinada a um nível ou grau de ensino, nem se faz presente somente em área urbana ou rural. O *Bullying* é um fenômeno que está presente entre grupos de crianças e de jovens, em escolas de todo o nosso país e nas mais diferentes culturas (CHALITA, 2008).

Confirmando o pensamento do autor referenciado, Perfeito (2011) também expõe que o *Bullying* assemelha-se a uma epidemia que chega invisível, podendo estar em vários locais e assumir diferentes formas, e mesmo estando próximo é ignorado, pois o fenômeno não é perceptível ao nosso senso crítico. A sua forma preconceituosa se apresenta desde os locais mais nobres aos mais singelos, não escolhendo status social nem poder aquisitivo para manifestar seu poder de destruição.

Ao analisar o preconceito de uma forma mais profunda, iremos descobrir que o mesmo é representado por questões de poder inserida na representação social desigual entre seres iguais, onde tal desigualdade interfere no desenvolvimento emocional e psicológico do ser humano. Exemplos como fatores físicos, raciais e timidez são exemplos de desigualdade comuns nos seres humanos, mas que podem ser citados como exemplo para que alguém se torne alvo de agressores (PERFEITO, 2011).

Para Marriel *et al* (2006) a violência se manifesta pela necessidade de afirmar um certo poder sobre o outro. É esse comportamento que gera os mais diversos tipos de atitudes agressivas. Isso pode se dar pela prática cotidiana de comportamentos discriminatórios e atitudes preconceituosas, ou pela crise de autoridade que deveria ser imposta pelos adultos, ou ainda pela incapacidade profissional de elaborar um mecanismo democrático para solucionar esse tipo de conflito dentro do ambiente escolar.

Segundo Teixeira (2011) essa experiência agressiva é um fenômeno que vem sendo observado como algo comum para crianças e adolescentes, pois estudos apontam que cerca de trinta por cento de todas as crianças em idade escolar já foram ou são vítimas de *Bullying*, e que dentro dessa colocação dez por cento são alvos regulares dessa violência. Estudos mostram ainda que os locais onde as práticas e os atos agressivos de *Bullying* ocorrem com mais frequência são as próprias salas de aula, que vêm seguidas pelo pátio do recreio escolar e se estende durante a saída e chegada dos alunos às escolas.

O ato de o agressor expor a vítima a situações de humilhação impiedosa através de apelidos ou ainda por prevalência de força física permite que o agredido feche as cortinas das possibilidades em sua vida, uma vez que o mesmo se encontra incapacitado para a autodefesa. Percebe-se ainda que o *Bullying* é a negação plena da amizade, do cuidado e do respeito ao próximo. O fenômeno *Bullying* nas escolas é algo ainda muito complexo, confundido e banalizado somente como indisciplina e agressão. O *Bullying* ocorre em áreas da escola que estejam com pouca ou sem nenhuma supervisão escolar. Passa-se então a exigir uma maior e atenta observação, para que não se leve tempo até que alguém perceba tais atrocidades, nem tempo para que alguém venha a relatar momentos de dor da agressão vivida (CHALITA, 2008).

A busca pela compreensão da violência que vem sendo apresentada gradativamente dentro do ambiente escolar tem se tornado um grande desafio para pais, educadores e gestores. A realização de pesquisas e monitoramentos que ajudem a definir sua incidência, conhecer as situações mais frequentes às quais os estudantes são expostos, bem como as possíveis causas e intervenções realizadas desde o nível macro, das políticas públicas, até o ambientes escolar tornam-se fatores primordiais para um agir educativo (MALTA *et al.*, 2010).

Tipos de Agressão

Para Carpenter e Ferguson (2011) o *Bullying* pode se expressar por suas atitudes em duas formas, a serem classificadas como direta e indireta:

A direta é aquele onde o *bully* ataca sua vítima de frente, com palavras, tendo por objetivo humilhá-la e desmoralizá-la. Tais atos ainda podem vir seguidos de tapas, socos e exclusão, o que na maioria dos casos ocorre em locais abertos. Já a indireta ocorre com ações que levam à humilhação, desmoralização e destruição da reputação da vítima. Essa ação se dá por boatos com intenções negativas e maliciosas a seu respeito. Tal atitude é a mais difícil de identificar, uma vez que se torna complicado provar quem iniciou os boatos. Algumas formas de expressão podem ser observadas:

1. Verbal:

Para Beane (2011) e Teixeira (2011) são apelidos pejorativos, insultos através de comentários maldosos e humilhantes, provocações que se repetem constantemente, comentários com características racistas, assédio, intimidação, xingamentos, ameaças, intimidações, gritos e cochichos feitos pelas costas da vítima. Esse tipo de *Bullying* pode ser um dos que, assim como o físico, venha a causar uma profunda dor e trauma à vítima, uma vez que ele abala diretamente a personalidade e a condição social do agredido, podendo abalar ainda a sua autoconfiança e sua autoestima (CARPENTER; FERGUSON, 2011).

2- Físico e Material:

Lopes Neto (2005) classifica as atitudes com ações que envolvam o *Bullying* físico em empurrões, socos, chutes, beliscões e bater. E, para atitudes do *Bullying* material o autor classifica o mesmo em ações que envolvam o ato de destruir e estragar os objetos, bem como roubá-los ou furtá-los e ainda atirá-los contra a vítima.

3- Psicológico e Moral:

Neste caso, os atos de violência estão relacionados com atitudes que agredem a alma das vítimas, devastando sua autoestima com ações que humilham, ridicularizam, difamam, dominam, desqualificam, irritam, amedrontam e aterrorizam os estudantes através de apelidos, ofensas, discriminações, intimidações, gozações, perseguições, ameaças, desprezo, exclusão social ou fazer pouco

caso, passar bilhetes entre colegas, fofocas e intrigas. (TEIXEIRA, 2011; SILVA, 2010).

4- Sexual:

Para Silva (2010) é definido em ações como abusar, violentar, assediar e insinuar. Estas formas de agressões são mais características entre meninos e meninas e de meninos para meninos. No momento das agressões o aluno encontra-se indefeso, pois na maioria dos casos é assediado ou violentado por vários colegas ao mesmo tempo.

Esta forma de *Bullying* também pode ser considerada como física pelas suas ações que intimidam. Entre elas podem ser citadas o ato de levantar a saia de uma colega, puxar o seu sutiã ou até mesmo puxar as calças de um menino. Podem ser considerados também os empurrões com a tentativa de fazer com que duas pessoas se encostem, beliscões no glúteo, ou ainda qualquer outra atitude que obrigue pessoas a terem um contato íntimo contra sua vontade. Pode ocorrer também por invenções de histórias com contexto sexual envolvendo a vítima ou ainda escrever sobre as mesmas nos banheiros das escolas (CARPENTER; FERGUSON, 2011).

5- Virtual:

O mundo tem experimentado os grandes benefícios da nova era tecnológica que é caracterizada pela facilidade de acesso a informações. Uma vez que a possuímos, ela se torna indispensável em nossas vidas. Essa nova forma de comunicação parece ser perfeita pela sua liberdade de expressão. Entretanto, seu conteúdo sem fronteiras pode ser utilizado tanto para o bem como para o mal, e esse processo de evolução da modernidade trouxe também problemas que devem despertar nossa atenção. Há pouco, surge uma nova forma de *Bullying* que é denominada de *CyberBullying* ou *Bullying digital*, que nada mais é que a utilização dos recursos tecnológicos para fins violentos (LOPES NETO, 2005).

As ferramentas mais utilizadas por aqueles que praticam o *cyberBullying* são os recursos disponíveis em sites de relacionamentos como orkut, e-mail, blogs, fotoblogs, MSN, youtube, skype, Twitter, myspace, facebook e torpedos. Isso porque se fazem valer do anonimato para se esconderem, fazendo com que rumores, mentiras e boatos sobre professores e alunos se espalhem de maneira muito rápida. Os agressores, na maior parte dos casos, criam perfis falsos, e quando as vítimas se deparam com essa gama de

maldade, seus nomes, vídeos e fotos se encontram divulgados em rede mundial sendo que as consequências psicológicas são incalculáveis, chegando a atingir familiares e amigos mais próximos (SILVA, 2010).

Causas e Consequências do *Bullying*

Para Teixeira (2011) um dos fatores responsáveis pela proliferação das atitudes violentas dentro das escolas são os padrões de educação transmitidos às crianças pelos pais. Pais desestruturados, sem laço afetivo com a família e que apresentam condutas agressivas são os principais responsáveis por atos agressivos e violentos desenvolvidos em crianças. Crianças que convivem com pouco afeto e carinho, com ausência de diálogo e onde a aplicação de punições se faz através de agressões físicas, acabam desenvolvendo os mesmos padrões de comportamentos aprendidos com os pais, tomando-os como corretos e levando-os para o ambiente escolar.

A personalidade e o temperamento da criança são colaboradores para o surgimento do *Bullying*, e o autor ressalta ainda que padrões e traços emocionais podem ser hereditários, o que define algumas crianças como mais impulsivas, agressivas e hostis, e que estas, por sua vez, possuem maior chance de se tornarem agressoras, ao contrário de crianças que são menos impulsivas e mais calmas, que dificilmente se tornarão *bullies*.

Em se tratando das consequências deste fenômeno, os resultados vêm a ser, de certa forma, catastróficos na vida dos estudantes, uma vez que seus efeitos e resultados interferem diretamente na vida social, emocional e na sua *performance* escolar. Estudos evidenciam que em longo prazo, os prejuízos podem ser irreparáveis, pois comumente encontram-se crianças e adolescentes com alto nível de estresse e insônia, baixa autoestima e quadros de depressão. Existem ainda aqueles que apresentam casos de transtornos como a fobia escolar, elevados índices de pensamentos de morte e ideias suicidas (TEIXEIRA, 2011).

Para Silva (2010) os problemas mais comuns em relação ao *Bullying* são:

1- Sintomas Psicossomáticos: Pode destacar-se a insônia, dor de cabeça, náusea, dificuldade de concentração, calafrios, diarreia, boca seca, sensação de nó na garganta, palpitações, crise de asma, sudorese, tremores, tonturas e desmaio, dores musculares, formigamento.

2- Transtorno do pânico: é definido por uma sensação de medo e ansiedade sem fundamentos, acompanhados por sintomas físicos como taquicardia, calafrios, boca seca, dilatação da pupila, suores, dentre outros. Estes sintomas não raramente vêm se apresentando em crianças de 6 a 7 anos, isso quando são expostas a condições de estresse prolongado. O tempo de duração para um quadro de pânico é, em média, de vinte a quarenta minutos.

3- Fobia escolar: é definida por um constante medo de frequentar a escola, que pode estar relacionado à ansiedade de quando se vê separada dos pais, problemas domésticos, psíquicos e a prática do *Bullying*. O que tem causado grande preocupação é que crianças que apresentam este quadro, normalmente desistem precocemente da escola, impedindo-as de construir um saber sólido para aprimoramento de seus talentos essenciais, bem como são levadas a alterar a rota de seus propósitos existenciais e sociais.

4- Fobia Social: também definida como timidez patológica, em que o indivíduo sente um medo exacerbado de se sentir o centro das atenções, ou de estar sendo julgado e avaliado negativamente por outras pessoas. Normalmente, o indivíduo passa a esquivar-se de eventos sociais onde os resultados representam prejuízos em sua vida afetiva, social, profissional e acadêmica. Uma das causas dessa fobia pode ser resultado de inúmeras humilhações relacionadas ao contexto escolar, o que pode causar danos e sofrimentos irreparáveis capazes de refletir por toda a existência do indivíduo.

Segundo o autor supracitado, podem-se citar possíveis transtornos em crianças, jovens e adolescentes, advindos da frequente prática do *Bullying* como: depressão, baixa autoestima, dificuldade no relacionamento familiar, isolamento, sensação de vazio, sensação de desamparo e inutilidade, culpa, desesperança, pessimismo, fadiga, tristeza persistente, dificuldade ou perda de interesse na realização de tarefas que antes lhe despertavam prazer, anorexia nervosa pelo medo descabido de engordar, bulimia nervosa, suicídio e homicídio como única forma para alívio de seus sofrimentos (SILVA, 2010).

Lopes Neto (2005) menciona que atualmente situações que têm sido amplamente divulgadas, são os casos em que estudantes invadem escolas atirando contra estudantes e professores. O que se torna curioso é o fato de que eles não possuem um alvo específico, atiram como se possuíssem um grande desejo de matar a própria escola ou quem lá se encontre. Uma investigação realizada pelo

Serviço Secreto norte-americano aponta que 75% destes já foram vítimas de *Bullying*, sendo que os atos violentos eram testemunhados por pessoas que nada fizeram para ajudá-los.

Personagens dessa História

Chalita (2008) ressalta que, com muito cuidado, é preciso identificar os envolvidos em situações de *bullying*, para que os mesmos não sejam estigmatizados pela comunidade escolar, pois esta atitude também seria uma forma de violência. Vejamos os personagens dessa história.

1 – Agressores: Conhecidos também como *bullies*, apresentam atitudes peculiares em seu comportamento, possuem uma agressividade e impulsividade mais elevadas, se comparadas às dos outros alunos, possuem um desejo exacerbado por dominação, humilhação e subjugação aos demais. Em alguns casos, são fisicamente mais fortes e suas atitudes de confronto e desafio são constatadas também contra pais e professores. Possuem um poder manipulativo e geralmente não costumam agir sozinhos, estão sempre acompanhados para reforçar uma sensação de grupo, com o objetivo de impor medo e insegurança aos alvos. Acreditam que nunca serão punidos e usam sua força para poder extorquir dinheiro, furtar seus lanches ou respostas de deveres de casa (TEIXEIRA, 2011).

2 – Vítima típica e vítima provocadora: As vítimas típicas são na maioria dos casos tímidas e reservadas e possuem uma grande dificuldade de se impor às agressões dirigidas a elas. São fisicamente frágeis ou apresentam características que as destacam de outros alunos, como serem magras demais ou estarem gordinhas, muito altas ou baixas, fazerem uso de óculos ou possuírem alguma deficiência física, são de raça ou de religiões diferentes, ou ainda possuem poder econômico ou orientação sexual diferente. Já a vítima provocadora é caracterizada por alunos ditos impulsivos e hiperativos, que em suas reações despertam atitudes agressivas dos colegas contra si próprios, porém, não conseguem se defender dos ataques (SILVA, 2010).

Teixeira (2011) ainda faz menção a algumas possíveis características da vítima. Geralmente, têm poucos amigos, parecem sempre solitários e estão, na maior parte do tempo, isolados. Possuem um mau rendimento escolar e nunca se destacam nas práticas

esportivas. O autor ressalta ainda que a forma como a vítima reage será definitivo para determinar se as agressões continuam ou não. Se as vítimas geralmente se apresentam passivas às agressões, choram ou se calam, se sentem humilhadas ou demonstram fraqueza, serão vistas como alvos fáceis. Porém, se reagem ao assédio em um confronto com igualdade de poder ou verbalmente, possivelmente as agressões cessarão.

Fante (2011) ressalta que aqueles que se encontram diretamente envolvidos nos casos de *Bullying* dificilmente irão romper a lei do silêncio por três motivos: o primeiro se dá pelo fato de que a vítima sente vergonha pela exposição perante os colegas, por medo de seus agressores e por temer que as gozações sejam maiores ainda; em segundo lugar por temerem a reação da própria família, uma vez que a mesma costuma intervir somente em casos mais graves, quando o problema já se encontra instalado; em terceiro, pelo fato do despreparo de professores em detectar os casos de *Bullying*, uma vez que os mesmos acontecem também através de olhares intimidatórios, agressões durante a troca de horários, e a insuficiência de supervisão, devido ao grande número de alunos.

3 – Testemunha ou espectadores: são aqueles que presenciam as agressões e que, na maioria dos casos, convivem com os fatos, não denunciam e nem defendem as vítimas. A omissão ocorre pelo medo de se tornarem os próximos alvos, ou por acharem que as vítimas mereçam ser ridicularizadas (CHALITA, 2008).

Ninguém está condicionado ao fato de ser para sempre vítima ou agressor. Quando bem orientados e acolhidos, ambos podem assumir uma nova postura, através do aprendizado. Aqueles que agredem, na maioria dos casos, também são vítimas de alguma violência social, e estes também necessitam de acolhimento e ajuda (CHALITA, 2008).

Sinais Percebidos e Avaliados por Pais e Professores

A família é vista como estrutura sólida para crianças e adolescentes, pois a mesma tem como objetivo suprir necessidades de afeto, limites e valores que contribuem para a formação das capacidades do indivíduo de se autodefender e de se autoafirmar. Uma vez que a família abre mão da formação de valores, ela dá oportunidade e espaço para a violência que pode ser gerada dentro dos

próprios lares e outros segmentos da sociedade, gerando assim uma cadeia de relações destrutivas que podem ser reproduzidas, contaminando ambientes e pessoas (CHALITA, 2008).

Para que possam ser tomadas providências, é preciso que pais e professores conheçam sobre o assunto e estejam atentos a fatores que possam ser considerados como indicativos do fenômeno, pois cada envolvido apresenta comportamentos típicos que poderão ser constatados pelos mesmos (SILVA, 2010).

Chalita (2008) aponta alguns sinais que podem ser característicos dos agressores, e que podem ser observado pelos pais:

1. Ar de superioridade: o agressor chega em casa com as vestes amassadas e com orgulho estampado no rosto pelo ato de agressão que cometeu e ainda não esconde também seu ar de superioridade.
2. Sinais suspeitos: a criança chega em casa com objetos que não lhe pertencem, bem como dinheiro obtido de origem desconhecida.
3. Agressividade: a criança apresenta-se agressiva e desafiadora, não respeitando os irmãos e a autoridade dos pais. No desafio, não leva em conta a idade, sua força e regras familiares.
4. Habilidade e dominação: a criança normalmente apresenta certa habilidade para se livrar de situações embaraçosas e constrangedoras quando são questionadas sobre suas atitudes. E ainda domina ou insiste em dominar as pessoas para autoafirmar a sua autoridade.

Para Silva (2010) no ambiente escolar os agressores também apresentam características que deverão ser observadas e avaliadas pelos professores: Geralmente iniciam seus atos agressivos com brincadeiras maldosas que se transformam facilmente em chateações e provocações. Chamam os colegas por apelidos maldosos ridicularizando-os junto aos demais. Ameaçam e impõem ordens que deverão sempre ser cumpridas. Intimidam com beliscos, puxões de cabelo ou das vestes, dão tapas, empurrões e socos. Tomam os materiais escolares, pegam dinheiros e lanches sem permissão dos colegas. E sempre estão envolvidos em brigas e desentendimentos entre estudantes e professores.

Teixeira (2011) apresenta características que podem ser vista e analisadas por pais, para que os mesmos investiguem se seus filhos estão sendo vítimas de *Bullying*:

- Medo ao ir para a escola;
- Aparentemente possui poucas amizades;
- Volta para casa chorando e não conta o porquê;
- Chega em casa com machucados, arranhões, roupas rasgadas ou sujas e não dá explicações lógicas para tal acontecimento;
- Tem objetos e dinheiro furtados com frequência;
- Apresentam insônia e pesadelos relacionados à escola.

Já no ambiente escolar, Silva (2010) relata que as vítimas podem apresentar as seguintes características:

- Estão sempre na presença de algum adulto, pois na companhia dos mesmos se sentem protegidas;
- No recreio, estão sempre isoladas dos demais colegas;
- Apresentam dificuldade em perguntar algo ou expor sua opinião;
- Estão, com frequência, deprimidas, tristes ou angustiadas;
- Desinteresse pelas atividades escolares;
- Faltam com frequência às aulas para evitar as diversas situações de agressão e humilhação a que são expostos;
- Apresentam ferimentos e hematomas pelo corpo, bem como têm suas roupas destruídas;
- Em atividades de grupo, principalmente as esportivas, são os últimos a serem escolhidos ou não gostam de participar.

É preciso que os pais participem da vida escolar e social de seus filhos e que mantenha um relacionamento aberto para que os mesmos aprendam a expor seus sentimentos e angústias, tornando-se assim mais fácil a identificação do problema. É sempre importante antes de qualquer atitude, ouvir primeiro a criança, depois procurar a escola, sem nenhum receio exigir que a mesma ofereça proteção e segurança às crianças, e se colocar à disposição sempre que preciso. É importante também que os pais nunca incentivem seus filhos a reagirem diante das agressões, e sim que tenham uma postura firme sem choro ou medo, e com coragem sempre revelar o fato a um adulto de sua confiança (CHALITA, 2008).

O Papel do Professor de Educação Física e da Escola no Combate ao *Bullying*

Bertelli; Viana (2003 apud Fante, 2011) afirmam que existe um grande despreparo dos professores para lidar com situações que

envolvem violência e maus tratos durante suas aulas. Isso se dá pelo fato de que durante sua vida acadêmica os mesmos são preparados para lecionar suas disciplinas específicas. Por isso, os mesmos são incapazes de preparar seus alunos para enfrentarem suas dificuldades e seus sentimentos. Tal falta de informação impõe aos mesmos uma postura autoritária exagerada que, na tentativa de solucionar certos conflitos, acaba por agir de forma depreciativa e discriminatória, vista como demonstração de preferência a alguns alunos ou até mesmo como forma de perseguição e intimidação a outros.

O ambiente escolar reúne pessoas com diferentes estilos de vida, opiniões, diferentes talentos, objetivos e histórias pessoais. Este ambiente tão diversificado carrega em si a grande responsabilidade de torná-las pessoas felizes, com propósito de serem justas e respeitarem a identidade de cada um. Uma das primeiras coisas a serem feitas é a organização de um trabalho coletivo focado em três principais objetivos, que são: Paralisar os agressores; Oferecer auxílio e proteção às vítimas; Tornar os espectadores em cúmplices no combate ao *Bullying*. A responsabilidade no combate à violência dentro do ambiente escolar é de todo o corpo estudantil, mas os mesmos jamais deverão fazer uso de força bruta ou violenta no combate à mesma. O objetivo é combater a violência não gerar a violência (CHALITA, 2008).

Teixeira (2011), com dados obtidos positivamente em escolas através de programa anti*Bullying*, relata que a aplicação do mesmo diminuiu em mais de cinquenta por cento a ocorrência do fenômeno no ambiente escolar. Porém, o programa deve ser implantado de forma contínua e não como algo passageiro. Vejamos algumas das etapas principais e que podem ser adotadas nas escolas:

- Inicialmente, uma palestra educativa aos pais e professores com o objetivo de oferecer esclarecimentos, trocas de ideias e opiniões a respeito do assunto, sendo que todos devem estar comprometidos com o programa;
- Palestra com os alunos, inicialmente separados por série, com o objetivo de melhor aproveitamento, uma vez que os mesmos também devem estar bem informados sobre o fenômeno;
- Reunião periódica de professores e coordenação;
- Trabalhar assuntos, como ética e os males da sociedade;
- A implantação de uma caixa de recados que poderá ser colocada em pontos estratégicos da escola, ou outra sugestão

seria a disponibilização de uma caixa virtual de recados por um endereço de e-mail, como o objetivo de, através do anonimato, os alunos informarem a direção sobre os fatos ocorridos;

- Constante supervisão dos ambientes escolares, onde os profissionais devem estar preparados para conhecer e agir em situações em que o *Bullying* é identificado;
- Criação e apresentação de peças teatrais que envolvam a temática *Bullying*. Logo após, podem ser formadas rodas de debates com o objetivo de discutir o assunto.

Teixeira (2011) ainda faz menção às práticas esportivas. Neste caso, o profissional de educação física passa a desenvolver um papel primordial, pois o mesmo pode desenvolver questões como trabalho em equipe, autocontrole, respeito mútuo e ética. Uma grande missão é a de incluir de forma adequada todos em um grupo de igualdade, identificando crianças com condições de serem alvos de *Bullying* por apresentarem dificuldades de comunicação e em práticas esportivas, passando assim a trabalhar de forma a desenvolverem seus mais diversos talentos.

Segundo Souza *et al* (2010), crianças ou jovens que apresentam dificuldades na execução das técnicas esportivas são alvos fáceis de *Bullying*, pois as mesmas são intimidadas e são psicologicamente afetadas quanto às suas capacidades, ficando sempre às margens, nunca participando das atividades físicas e desportivas. Tal forma de exclusão pode vir a repercutir de forma a prejudicar seu processo de desenvolvimento individual e coletivo por toda a vida, tendo um maior prejuízo na puberdade, período em que os mesmos iniciam e enfrentam novos relacionamentos.

Para Perfeito (2011) comumente encontramos crianças e jovens com aversão às práticas esportivas. O fato está relacionado à circunstância de que muitos são vítimas de rejeição e humilhação, que na maioria dos casos se dá por predominância do instinto competitivo entre os alunos ou pelo fato do profissional de educação física considerar tais atos como normais e sem solução.

Souza *et al* (2010) mencionam que a afetividade possui um papel primordial no processo de minimizar os efeitos danosos deste problema. Ela torna-se um papel vital para o aprimoramento da socialização, e cabe ao educador físico o papel de oportunizar vivências e experiências significativas que contribuam para o

desenvolvimento educacional dos alunos. Ele deve ainda aplicar ao seu conteúdo exercícios que trabalhem respeito e valores para os educando, bem como confiança e enfrentamento de diversos tipos de situações. Deve ainda criar um clima de coletividade de forma que todos sejam aceitos de acordo com suas capacidades potenciais e características.

O projeto de lei nº 228 de 2010 tem como finalidade incluir entre suas ações a alteração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) incluindo uma proposta onde as escolas, dentro de suas realidades, adotem meios para que sejam trabalhadas estratégias de prevenção e combate ao *Bullying*. Cada uma deve agir conforme sua realidade. O projeto de lei aborda as causas e consequências deste fenômeno e entende que medidas devem ser tomadas, uma vez que o assunto *Bullying* não é tratado na Constituição Federal. Entretanto, tais atos de agressões vêm a infringir e descumprir vários direitos que são garantidos por nossa Lei Maior (BRASIL, 2010).

As ações de prática do *Bullying* não estão inseridas no Código Penal Brasileiro; porém, suas ações são entendidas como agressão, racismo, assédio, ameaça e calúnia. Sendo assim, qualquer um pode apresentar uma queixa policial em caso de ocorrência de *Bullying*, cabendo às autoridades investigar sua gravidade, se a mesma se enquadra em tipo físico, discriminatório, homofóbico, ou se é por ameaças, dentre outras. Com o apoio de um advogado, os pais podem decidir se abrem ou não um processo contra a escola; no entanto, as ações judiciais podem se tornar algo desgastante para as pessoas, devido aos longos depoimentos a que serão expostos, sem falar que a decisão final é algo incerto, especialmente se os pais da vítima não conseguirem obter apoio da Defensoria Pública (LOPES NETO, 2005).

É preciso que os professores atendam aos apelos e sentimentos expressos por seus alunos, entendam que é muito difícil para eles expressarem os fatos que ocorrem, e que, no entanto, se chegam a mencioná-los é porque podem não estar mais suportando o peso do sofrimento (FANTE, 2011).

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa descritiva, aplicada e qualitativa aplicado a alunos do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O questionário aplicado foi utilizado pela instituição inglesa KIDSCAPE, que há anos dedica-se ao tema *Bullying*.

ÁREA DE ABRANGÊNCIA

A pesquisa foi realizada na área da educação, com o intuito de comprovar os fatores do *Bullying* que podem influenciar no desenvolvimento educacional em crianças e adolescentes do 8º ao 9º ano em uma escola na cidade de Natalândia – MG.

LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Natalândia - MG. Fizeram parte da pesquisa 2 turmas do 8º ao 9º ano do período matutino.

POPULAÇÃO/AMOSTRA

Participaram do estudo 38 alunos de ambos os sexos, dentre os quais 18 estudavam no 8º ano e 20 estudavam no 9º ano do ensino fundamental. Foi realizada uma coleta de dados com questionário, com o intuito de analisar os possíveis efeitos do *Bullying*.

OBTENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Todos os participantes do estudo apresentaram um termo de consentimento livre e esclarecido assinado por seus responsáveis que foi entregue pelo pesquisador principal, para poder participar da pesquisa.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA AMOSTRA

Foram utilizados como critérios de inclusão nesta pesquisa, alunos devidamente matriculados dentro da instituição escolar, cursando as séries do 8º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS

Foram realizadas quatro visitas à instituição escolar para: 1. Solicitação e autorização quanto à realização da pesquisa; reunião com direção e professores que estão ligados às séries de ensino, para esclarecimento e informação a respeito da pesquisa e organização do cronograma de pesquisa. 2. Entrega do termo de consentimento livre e esclarecimento aos alunos. 3. Recolhimento do termo e realização da pesquisa com aplicação do questionário aos autorizados para participação da pesquisa. 4. Visita aos alunos referentes às séries de pesquisa para palestra ministrada pelo pesquisador com a temática *Bullying*, na qual os mesmos tomaram conhecimento acerca do assunto, e esclarecimentos frente às respostas obtidas nos questionários.

TRATAMENTO DOS DADOS

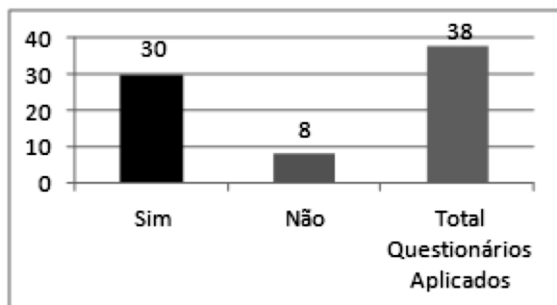
O tratamento do *corpus* foi tratado através da interpretação, análise e categorização dos dados, de modo a ressaltar seus pontos mais importantes para fornecer respostas aos objetivos da pesquisa. Os dados foram tratados mediante valores absolutos e apresentados através de gráficos. A classificação da pesquisa quanto a abordagem é qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise dos dados podem ser visualizados na forma de gráficos, sendo estes em quantidades (valor absoluto) com relação à opinião dos 38 alunos pesquisados.

No gráfico 1 observa-se as respostas dos colaboradores se os mesmos já sofreram algum tipo de intimidação, agressão ou assédio na escola. Dos 38 alunos entrevistados, 30 relataram ter sofrido algum tipo de intimidação, agressão ou assédio escolar. Sendo que apenas 08 relatam não ter sofrido com nenhuma das atitudes violentas.

Gráfico 1 – Você já sofreu algum tipo de intimidação, agressão ou assédio?

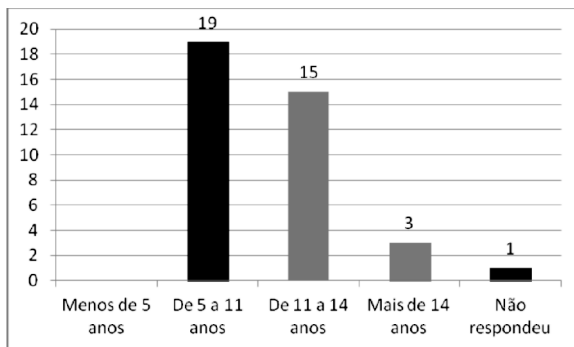


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados foram comprobatórios para a investigação, podendo-se perceber que a violência é um fator existente dentro do ambiente escolar.

Foi questionado aos colaboradores que idade os mesmos possuíam no momento em que se viram sofrendo tais agressões (gráfico 2). Como resposta, 19 dos entrevistados disseram que possuíam de 5 a 11 anos no período dos acontecimentos. Outros 15 informaram que tinham de 11 a 14 anos; 03 responderam estar na faixa etária acima dos 14 anos; 01 não se manifestou; e na opção referente aos menores de 05 anos, não houve nenhuma ocorrência.

Gráfico 2 – Que idade você tinha quando isso aconteceu?



Fonte: Dados da pesquisa

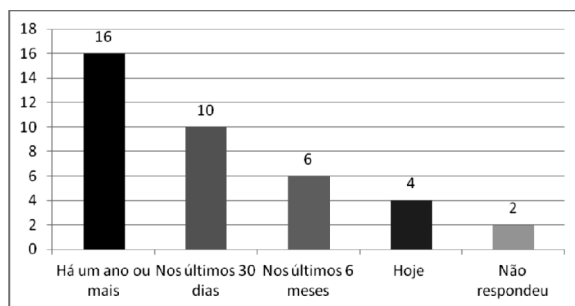
Pôde-se constatar que as agressões dentro do ambiente escolar é algo que se faz presente desde os primeiros anos do ensino infantil,

tornando-se também significativa e presente nas idades que são correspondentes aos anos finais do ensino fundamental.

Na pergunta seguinte, os colaboradores foram interrogados sobre quando foi a última vez que os mesmos sofreram algum tipo de intimidação, agressão ou assédio (gráfico 3). O resultado da pesquisa relata que 16 dos entrevistados sofreram algum tipo de agressão há mais de um ano, que 10 relatam terem sido agredidos nos últimos trinta dias, 06 nos últimos seis meses, 04 agredidos no dia da realização da pesquisa e 02 que não responderam a questão.

Os resultados são significativos ao apontar que as agressões acontecem de forma frequente e constante, onde intervenções e orientações se fazem necessárias para que se estabeleça a segurança e a paz dentro do ambiente escolar.

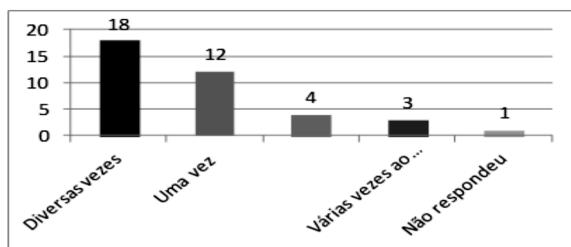
Gráfico 3 - Quando foi a ultima vez que você sofreu algum tipo de intimidação, agressão ou assédio?



Fonte: Dados da pesquisa

Posteriormente, perguntou-se aos alunos quantas vezes os mesmos já haviam sofrido algum tipo de intimidação, agressão ou assédio (gráfico 4). Os dados apontam que 18 dos entrevistados já sofreram agressão diversas vezes, 12 relatam terem sido agredidos apenas uma vez, 04 alunos relatam ser agredidos quase todos os dias, 03 dizem sofrer agressões várias vezes ao dia, e 01 dos entrevistados não respondeu a pergunta.

Gráfico 4 – Quantas vezes você já sofreu intimidação, agressão ou assédio?



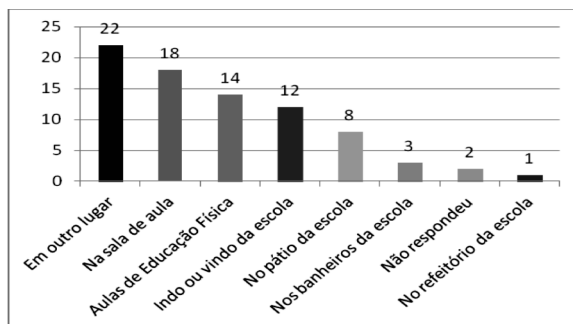
Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos confirmam a manutenção das intimidações, agressões ou assédios dentro do ambiente escolar confirmando os dados obtidos na pergunta anterior, onde podemos identificar que alguns alunos sofrem com o fenômeno Bullying diariamente.

A seguir, foi perguntado aos colaboradores quais os locais em que as intimidações, agressões e intimidações aconteciam com mais frequência (gráfico 5). Para que se pudesse investigar um maior número de locais das possíveis agressões, os colaboradores foram orientados que se necessário fosse, os mesmos poderiam responder a mais de uma questão.

Para tanto, foram identificados 22 respostas para existência das agressões em outro lugar além da escola, 18 dentro da sala de aula, 14 nas aulas de educação física, 12 em momentos como os de chegada e saída da escola, 08 no pátio da escola, 03 no banheiro, 01 no refeitório e 01 outro que não respondeu a pergunta.

Gráfico 5 – Onde isso aconteceu?



Fonte: Dados da pesquisa

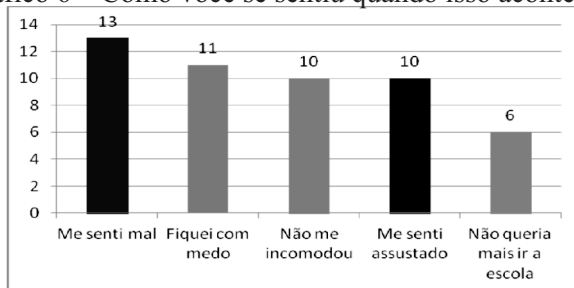
No dia da apresentação da palestra sobre Bullying para os envolvidos na pesquisa, com o objetivo de investigar quais seriam os outros possíveis locais de agressão, o pesquisador interrogou-os sobre quais seriam estes possíveis outros lugares, visto que 22 alunos responderam que os fenômenos também acontecem em outros locais. Alguns disseram que determinados tipos de agressões provêm de casa ou do meio familiar, como alguns apelidos e intimidações, o que segundo alguns lhes causam certo desconforto. Disseram ainda que além de serem perseguidos dentro do ambiente escolar, as perseguições continuam do lado de fora, nas ruas ou em qualquer outro local, principalmente quando passam por locais com aglomeração de pessoas, onde alguns fazem questão de humilhá-los com apelidos, gestos e até mesmo com agressão física. Percebe-se através dos fatos que o Bullying é um fenômeno que também se estende para além dos muros escolares, podendo também ser pesquisado e investigado em outros ambientes da sociedade.

Porém, os dados chamam a atenção ao apontarem que os mesmos comprovam a existência do fenômeno principalmente dentro das salas de aula e nas aulas de educação física, locais que estão constantemente sob a supervisão de um professor, sendo que o fenômeno em si acontece com maior frequência em locais com pouca supervisão. Isto pode indicar que os professores podem estar despreparados para lidar com o fenômeno Bullying ou para tomar providências quanto aos fatos ocorridos, ou ainda conceituando tais agressões com algo normal para o desenvolvimento e crescimento pessoal do aluno.

Perguntou-se aos colaboradores como os mesmos se sentiam após sofrerem as agressões (gráfico 6). Em relação à pergunta, os mesmos também puderam marcar mais de uma alternativa, se os mesmos julgassem ser necessário, afim de que assim se pudesse investigar o grau e a intensidade de possíveis consequências para o aprendizado e a vida dos mesmos.

Desta forma, 13 dos colaboradores relataram que se sentiam mal após as agressões, 11 relataram sentir medo, 10 não se sentiram incomodados, 10 se sentiram assustados e outros 06 não queriam mais ir à escola.

Gráfico 6 – Como você se sentiu quando isso aconteceu?

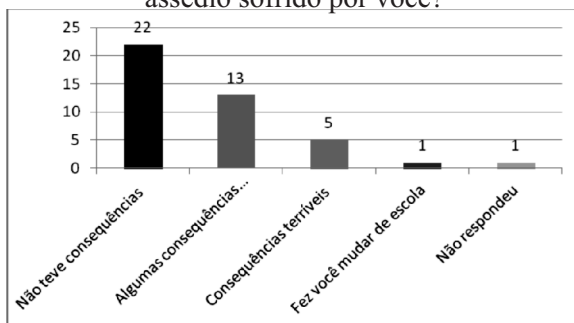


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados obtidos são comprobatórios ao evidenciar sentimentos de medo e insegurança dentro do ambiente escolar. Os fatos são de grande prejuízo para a vida estudantil do aluno, principalmente para os que fizeram alusão ao desejo de abandono dos estudos. Os dados também comprovam que alguns realmente não se sentem amedrontados ou se mostram omissos aos acontecimentos das agressões.

Foi perguntado aos colaboradores como os mesmos classificariam as consequências ocasionadas posteriormente às intimidações, agressões ou assédio sofridos (gráfico 7). Dos entrevistados, 18 disseram que não houve nenhuma consequência para si mesmos. Porém, 13 dos entrevistados relataram que houve algumas consequências ruins, outros 05 relataram que as consequências foram terríveis, outro relatou a necessidade de mudar de escola e 01 não respondeu a pergunta.

Gráfico 7 – Quais foram as consequências da intimidação, agressão ou assédio sofrido por você?



Fonte: Dados da pesquisa

No dia da palestra, o pesquisador interrogou como os mesmos classificariam os fatos em consequências ruins e consequências terríveis. Como ruins, foram citadas por alguns os episódios de vexame a que são expostos, serem em alguns casos chamados a atenção por algo que não fizeram, o que, segundo eles, causa uma grande decepção e raiva dos professores, serem humilhados publicamente e aparecerem novas pessoas pra julgá-los. Como terrível foi citada a vontade de abandonar os estudos, a dificuldade de concentração na sala de aula, a descrença e repreensão em casa por parte dos pais. Alguns ressaltaram ainda desejo de vingança, de retribuir da mesma forma os atos sofridos aos agressores devido às humilhações a que são expostos.

Na posterior pergunta abordou-se qual o pensamento dos colaboradores em relação aos praticantes das intimidações, agressões ou assédios no ambiente escolar (gráfico 8).

Gráfico 8 – O que você pensa sobre quem pratica intimidação, assédio e agressão na escola?



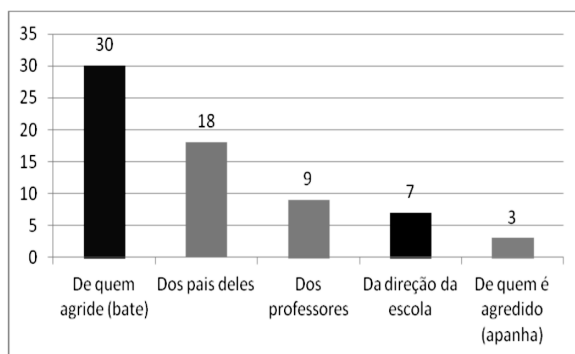
Fonte: Dados da pesquisa

Neste item, 22 dos colaboradores relataram possuir sentimentos de pena e dó para com os agressores, 15 relatam uma aversão aos agressores ao escolherem a opção “não gosto deles” e 01 relata gostar de quem pratica as agressões. A questão “não penso nada”, não foi tomada como resposta por nenhum dos colaboradores, o que demonstra de forma clara e objetiva que todos expressaram seus sentimentos em relação aos agressores.

Posteriormente foi perguntado aos colaboradores quem eles apontariam como sendo culpados pela prática das intimidações, agressões ou assédio (gráfico 9). Aos colaboradores, foi concedido o

direito de escolherem mais de uma questão como alternativa. Foram obtidas 30 respostas como sendo o principal responsável o próprio agressor. Porém, foram obtidas 18 respostas como também sendo responsáveis os pais pelas agressões do filho; outras 09 como sendo responsáveis os professores, outros 07 responsabilizam a direção da escola como culpada e, por fim, 03 veem o próprio agredido como principal responsável.

Gráfico 9 – Na sua opinião de quem é a culpa se a intimidação, assédio ou agressão continuam acontecendo?

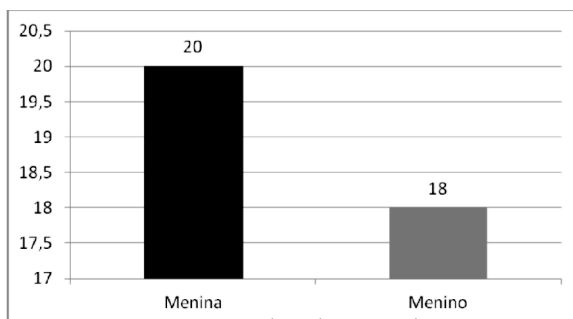


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apontam que a maioria responsabiliza os próprios agressores pelos seus atos, mas que, no entanto eles entendem que os pais também exercem uma grande influência sobre as atitudes dos filhos. Entendem também que os professores juntamente com a direção são responsáveis se os fatos continuam a acontecer, uma vez que os mesmos têm autoridade e poder para intervir sobre os casos se trabalharem em parceria um com o outro. E por fim, também comprovam os fatos ao expressarem que em alguns casos as agressões acontecem por que os agredidos provocam os seus agressores.

Perguntou-se aos colaboradores se os mesmos eram de sexo masculino ou feminino (gráfico 10). Constatou-se que dos 38 entrevistados, 20 eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

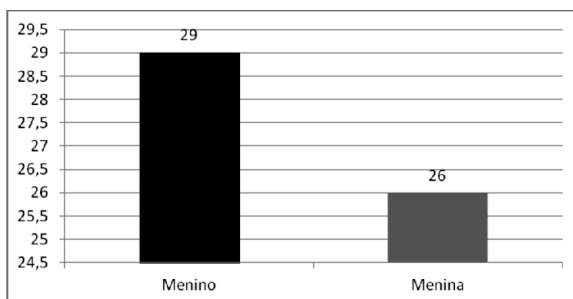
Gráfico 10 – Por favor marque se você é:



Fonte: Dados da pesquisa

Ao perguntar aos colaboradores sobre a qual sexo pertencia os praticantes das intimidações, agressões ou assédios (gráfico 11), verificou-se que alguns são agredidos por pessoas de ambos os sexos, masculino e feminino. Porém, o número maior de agressores é do sexo masculino. Os resultados também foram significativos para a proporção de meninas como agressoras, o que deixa bem equiparada a relação entre os dois sexos.

Gráfico 11 – Quem intimidou você é:

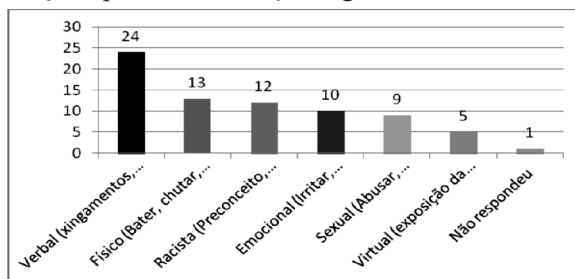


Fonte: Dados da pesquisa

Na pergunta seguinte verificaram-se junto aos colaboradores quais tipos de agressão, intimidação ou agressão eram mais praticados contra eles (gráfico 12). Aos colaboradores foi concedido o direito de marcarem mais de uma alternativa caso houvessem sofrido mais de um tipo de agressão. Foram assinaladas 24 resposta para agressão verbal, 13 agressões físicas, 12 para agressões de forma racista, 10 de

caráter emocional, 09 agressões sexuais, 05 do gênero virtual e 01 que não respondeu a questão.

Gráfico 12 – Que tipo de intimidação, agressão ou assédio você sofreu?

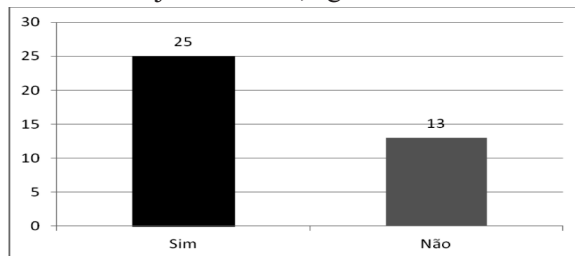


Fonte: Dados da pesquisa

A análise deste gráfico permite a constatação de que as agressões de caráter verbal se sobrepõem. Porém, é confirmada em valores significativos a existência de agressões físicas e racistas dentro do ambiente escolar. Em valores não menos significativos, as de caráter emocional, sexual e virtual também se fazem presentes, confirmando assim que na escola, professores e alunos precisam de orientações para adequação de seus deveres e também de seus direitos para que realmente seja promovido um ambiente com maior segurança e paz para os alunos.

Posteriormente foi questionado, na pergunta de número 14, aos colaboradores se os mesmos já haviam intimidado, agredido ou assediado alguém (gráfico 13). Obteve-se como resposta que 25 dos entrevistados já cometeram algum tipo de atitude que o qualificaria como um possível Bully, sendo os outros 13 não praticantes de tais atos.

Gráfico 13 – Você já intimidou, agrediu ou assediou alguém?



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos comprovam a existência de agressores dentro do ambiente escolar, sendo um resultado significativo para que sejam tomadas medidas preventivas, e a escola não se torne um local agressivo para a maioria dos alunos.

Ainda foi feita uma 13ª pergunta aos colaboradores, sendo essa aberta onde cada um poderia responder conforme desejasse. O objetivo é que os mesmos, dentro de seus entendimentos, apresentem uma possível solução para o fenômeno Bullying nas escolas. Foi perguntado: - “O que poderia ser feito para resolver este problema?” A seguir, serão transcritas algumas respostas que propõem uma intervenção ao problema, soluções apresentadas do ponto de vista daqueles que diariamente ou frequentemente são agredidos dentro do ambiente escolar.

? Alunos do 8º ano:

- Acho que a diretoria da escola, os pais do agressor e da vítima deveriam tomar providências.
- Eu acho que quem é agredido tem que denunciar, se é na escola ou na rua não importa.
- Obter uma consulta com o psiquiatra, fazer palestras para que os alunos ficassem por dentro desse problema.
- Não pôr apelido nas pessoas.
- A pessoa deveria ter consciência do que faz, para não machucar as pessoas por dentro. Isso dói demais, e é por isso que eu gostaria de nunca mais ser agredida verbalmente.
- Nada, por que isso nunca acaba.

? Alunos do 9º ano:

- Dar um bom castigo, para que aprendam que não se mexe com quem está quieto. E parar com o preconceito também.
- Conversar pode resolver tudo.
- Acredito que educação vem de casa e os pais é que devem resolver isso em primeiro lugar.
- Eu acho que quando isso acontece com alguém deve-se procurar a diretoria da escola, dizer o que está acontecendo com a pessoa agredida, para que se possa providenciar solução para o problema.
- Acho que na escola os professores poderiam ter mais atenção, a direção da escola poderia observar melhor e os pais poderiam conversar mais com seus filhos para poderem parar com o *Bullying*, por que isso é muito ruim.

- As polícias poderiam ser chamadas e os que agredem ser levados ao conselho tutelar.

Pode-se constatar que aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com o *Bullying* dentro do ambiente escolar, possuem uma grande percepção sobre o fenômeno, e que os mesmos possuem uma certa consciência sobre suas causas e efeitos e que os mesmos são pessoas capazes de compreender os fatos ao apresentar soluções para o fenômeno. São também conscientes sobre a função que deve ser atribuída aos pais, aos professores e à direção da escola, enquanto responsáveis pela prevenção e paralisação das agressões. Todavia, percebe-se também que, uma vez que os atos acontecem com frequência, faz-se ausente a intervenção desses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de todo o processo que envolveu a realização desta pesquisa, foi possível constatar que o *Bullying* está presente, seja nas salas de aula, seja nas aulas de Educação Física ou na sociedade de um modo geral, também é possível afirmar que as informações sobre o *Bullying* nos permitem uma clara reflexão e conceito sobre este estigma que é percebido e representado de diferentes modos. Também foi possível constatar que a falta de informação é um dos fatores que leva alguém a perpetuar o *Bullying*, uma vez que muitos ainda acreditam ser divertido o ato de colocar apelidos, agredir, fazer chacotas e ofender um indivíduo que se encontre desprovido de força e incapaz de qualquer ação para se defender de tais atrocidades.

A partir do contexto, observa-se que há casos de *Bullying* nas aulas de Educação Física, o que chama a atenção dos profissionais da área para uma minuciosa reflexão a cerca do tema, uma vez que, possuindo os saberes para um entendimento do universo lúdico, são capazes de proporcionar momentos de prazer e descontração, podendo usar os atributos necessários que trabalhem a afetividade dos alunos, tornando-os pessoas mais conscientes sobre os limites, dificuldades e diferenças existentes em cada um. Isto porque é na ajuda dos jogos cooperativos que se encontram as verdadeiras armas para a superação das dificuldades.

A utilização de atividades que colaborem para união de diferenças torna-se uma preciosa ferramenta para a interação entre

alunos que possuem dificuldades para se relacionar.

É preciso agir com antecipação contra o *Bullying*. Só assim será possível proporcionar um ambiente melhor para os alunos. A única forma de se obter um resultado eficaz nesse combate será com a colaboração de pais, alunos, professores e funcionários das instituições.

Através dessa pesquisa, foi possível a obtenção de muitos resultados, porém, recomenda-se aos futuros pesquisadores que explorem ainda mais o tema, os seus desafios, suas limitações e suas inúmeras possibilidades de pesquisa, para se obter informações cada vez mais significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEANE, A. L. **Proteja seu filho do Bullying**. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 234 p. 2011.

BRASIL. **Projeto De Lei Do Senado Nº 228, DE 2010. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional IX ao art. 12 da Lei nº 9.394. 1996**. 5p. Brasília/DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal. 2010.

Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=82524&tp=1>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CARPENTER, D. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly Editora, 277 p. 2011.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Gente, 281 p. 2008.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz**. 6. ed. Campinas/SP: Verus Editora, 224 p. 2011.

LOPES NETO, A. A. B. Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro. v. 8. Supl 5, p. S164-S172. 2005.

MALTA, D. C. *et al.* Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciências e Saúde Coletiva**, v.15, Supl. 2, p. 3065-3076, 2010.

MARRIEL, L. C. *et al.* **Violência escolar e auto-estima de adolescentes**, v. 36, n.127, p. 35-50. 2006.

PERFEITO, R. S. **A educação física e o Bullying: a desutilização da inteligência**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 105 p. 2011.

SILVA, A. B. B. **Bullying: Mentres perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 190 p. 2010.

SOUZA, E. R. de *et al.* **Bullying: Os medos e seus reflexos na educação física**. **Revista Digital Efdeportes**. Buenos Aires, ano 15, no. 149. 2010.

Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd149/Bullying-os-medos-e-seus-reflexos-na-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

TEIXEIRA, G. **Manual antiBullying: Para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Bestseller, 109 p. 2011.

O NÃO DITO NO ENSINAR: A SUBJETIVIDADE DATRANSFERÊNCIA PRESENTE NAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA

TONDELLO, Claris T. ¹
GUILHERME, Marcelo S. ²

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade mostrar a transferência e o que se passa na relação professor/estudante, quando a subjetividade permeia este universo educativo, para além do conteúdo que se tem por objetivo ensinar nas relações professor/estudante. O atuar do professor é que dará o tom da música a ser dançada no espaço da sala de aula, por meio dos prazeres e das castrações que vêm à tona nestas relações, as transferências positivas ou negativas. Nelas o amor ao saber despertado por meio de pulsões e desejos faz com que o não dito ou o dito se estabeleça por meio de uma “autorização” que é dada ao professor ou não. Neste meio tempo o amor perpassa esta trajetória e principalmente o SER da figura professor.

Palavras-chave: Transferência. Professor. Estudante. Subjetividade.

ABSTRACT

This article aims to show the transfer and what goes on in the teacher/student relationship, when subjectivity permeates this educational universe, beyond the content that aims to teach the relationship teacher / student. The work of the teacher is to give the tone of the music being danced in the space of the classroom, through the pleasures and castrations that come up in these relationships, positive or negative transfers. In them the love of learning awakened

1. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Instituto SABER. Pós-Graduada em Psicanálise pela Faculdade de Ciências da Saúde de SP. Especialista em História do Cristianismo Antigo - UnB. Graduada em Pedagogia pela UCB. Coordenadora de Pastoral do Colégio Madre Carmem Sallés - DF.

2. Mestre em Política Social – UnB. Especialista em Filosofia política e social pela UFES. Especialista em História do Cristianismo Antigo- UnB. Graduado em Filosofia pela UFES. Coordenador do Setor de Pastoral do Colégio Marista São José-RJ.

by impulses and desires makes the unspoken or spoken is established through an "authorization" which is given to the teacher or not. Meanwhile love permeates this performance and especially figure BE teacher.

Key words: Transfer. Teacher. Student. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em sala de aula e da relação aluno professor, faz-se referência a um universo que se forma por meio das relações que se estabelecem. Estas são permeadas pela subjetividade de cada um dos envolvidos e a chave de interpretação deste fenômeno é a *transferência*. O termo possui a ideia de transmissão, contágio, tradução, versão e até audição, é por isso que este texto foi intitulado de “o não dito no ensinar: a subjetividade da transferência presente nas relações em sala de aula”. Uma vez que é na relação de sala de aula que se ouve, troca-se ideias e apropria-se de atitudes dos professores principalmente.

A relação de sala de aula se estabelece no vínculo onde o aluno passa a confiar no educador como aquele capaz de lhe dar o que ele busca e então o professor, como disse Maurano (2006), passa a “funcionar como uma referência para a nossa organização subjetiva, que é tecida pelo nosso acesso à linguagem.” Assim, verifica-se que o professor ensina mais por meio do que não diz, do que por meio do que diz.

O modo como o docente se expressa, o modo como se comporta, o tom de voz que usa nas diversas situações (não importa tanto o conteúdo da fala), irá determinar o que o estudante se apropria. Em geral busca-se aprender com as possibilidades pedagógicas que vem do outro que, de alguma forma, “encarnam” ou se adequam às necessidades do discente.

A transferência em sala de aula é, portanto, a mola mestra do ensino e aprendizagem que se estabelecem na relação professor aluno, e é ao mesmo tempo, o terreno onde existe o risco de fracassar quando a transferência não for feita pelos elementos positivos.

A sala de aula é o lugar privilegiado das relações humanas e quando um pedagogo passa a apropriar-se dos conhecimentos da

psicanálise para compreender a subjetividade presente nessas relações, surge a pergunta: o que o professor transmite quando está em sala de aula, além do conteúdo que tem para ensinar? Este trabalho tem por objetivo, então, lançar um olhar sobre os elementos que brotam desse universo inconsciente nas relações de sala de aula.

Eis a importância de lidar com ética, equilíbrio e sabedoria diante e/ou na relação de sala de aula. Este artigo tem como metodologia a revisão bibliográfica, que possibilita refletirmos sobre o ser do professor, neste caso em especial, sobre o não dito na relação de sala de aula.

O Início

A sala de aula constitui um lugar privilegiado para as relações entre professor e aluno. O olhar do pesquisador volta-se transbordante para as preocupações e ansiedades do professor, com o escopo de verificar se a turma, não é por acaso da mesma forma, preocupada e angustiada. Pois está presente um indício de que a transferência acontece subliminarmente.

Desse modo, procura-se compreender melhor a transmissão, no universo educativo para fomentar essa caminhada, partindo-se da premissa freudiana sobre a ideia de consciente e inconsciente segundo o qual todos são sujeitos a uma realidade consciente e uma que foge da memória presente e atuante, aqui e agora.

Maurano (2006 p. 49), descreve que “a subjetividade é o resultado da inspiração do que se ouve. O que se ouve torna-se questão e, tentando responder a essa questão, surge um sujeito: o sujeito do inconsciente.” Freud (1987 v. II p. 112 -121), no avanço de seus estudos, abandona o método hipnótico, para dar ênfase ao psicanalítico, que foi definido por sua paciente, conhecida como Ana O, de cura pela fala. Freud então, percebeu o fenômeno espontâneo da transferência, onde um sujeito “passa” para o outro seu modo de ser por meio da convivência, e da complexidade nas relações, procurando compreendê-lo no universo da sala de aula. A transferência é o motor propulsor do método de tratamento de Freud (1987 v. II p. 131 - 146).

No caso dos educadores, a transferência significa também contágio, tradução, transformação, audição, ganhos e perdas que se dão nas relações do dia-a-dia, é o local onde o inconsciente atualiza-se.

É de Freud algumas iluminações das quais nos apropriamos nesta reflexão, como quando ele diz que o analista evoca nos pacientes o eixo em torno do qual gira o investimento psíquico do paciente. Assim a energia que imana do paciente é a transferência, que precisa ser tratada e devolvida a ele (FREUD, 1987 v. XV p 147 - 192).

Maurano (2006), enfatiza que

Não cabe ao analista responder a elas, simplesmente porque é impossível responder àquilo que elas veiculam, um desejo impossível de ser satisfeito plenamente, e é disso que se trata em análise, dessa impossibilidade que está no centro da orientação ética, e que dá a direção do trabalho do analista. É nessa direção que a ética da psicanálise convoca o sujeito a 'cair na real'. (MAURANO, 2006, p.45).

A compreensão destes elementos advindos da psicanálise, por parte do pedagogo, é um exercício de maturidade e expressão de busca diária, porque em geral ele não é analista e por isso não pode atuar como tal, mas seu exercício é a partir do que conhece, isto é, colaborar para que o seu atuar seja impregnado de contribuições que melhoram o processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem, portanto, se dá por meio do desejo de saber, da vontade de aprender e o professor tem papel importante neste despertar dos desejos. É ele quem indaga, reflete e questiona, provocando nos estudantes seus desejos mais íntimos o despertar e o busca pelo saber,

Neste sentido Coelho (1995, p. 36), afirma que

Não sendo a educação em si, com sua carga de preceitos morais, o que produz a neurose, o acento no êxito do atingimento dos objetivos e nos efeitos da educação recai no que será impresso pela ação do professor, o que poderá proporcionar um recalque excessivo – e com isso o empobrecimento da força criativa do sujeito – ou favorecer a sublimação, e, portanto, o aprendizado e a criação, ou seja, para o professor a tarefa se complica, pois ele não deve ser rígido e repressor demais, mas ao mesmo tempo tem

o dever de suprimir as pulsões parciais na justa medida em que favoreça a sublimação, pois sem ela não há civilização possível.

É a ação do professor que dará pulsão para a busca do saber ou para o seu abandono. Os professores podem contribuir para a formação de pessoas que trazem consigo seus registros, mas deixam impregnadas marcas que sequer o educador tem controle de como isso ocorre nos estudantes.

A prática do professor vai definindo esse atuar e segundo Freud (1987, v. IV p. 998), é mais fácil para ele atuar no exercício que lhe é próprio do que o médico, porque este pega estruturas psíquicas já enrijecidas pelo tempo, enquanto que o professor trabalha com estruturas psíquicas que ainda estão em formação. Então seu terreno é maleável e acessível a qualquer impressão e deste modo o professor deverá estar atento para não modelar o jovem espírito segundo seus próprios interesses, mas acima de tudo segundo as possibilidades que o estudante traz consigo.

A Sequência

Olhando assim é imprescindível que o professor saiba que o seu atuar produz efeitos nocivos, se ele for muito repressivo ou muito flexível; ele precisa atuar com a firmeza de pai e a ternura de mãe, porque cabe a ele despertar os desejos adormecidos em cada estudante ou amenizar as pulsões que sobressaem de modo desorganizado/desorientado.

A busca pela compreensão da transferência no mundo da psicanálise e da escola, é uma busca persistente e tão grande que nas palavras de Almeida (2011, p. 2):

É possível identificar uma gama variada e extensa de trabalhos sobre o fenômeno da transferência, produzida não apenas por autores e pesquisadores vinculados à prática clínica, como também por aqueles que têm se dedicado a investigá-la em outros contextos particularmente favorecedores de relações transferenciais, como é o caso da escola, mais especificamente da sala de aula, *setting* por excelência do encontro e/ou (des) encontro professor-aluno.

O que se busca aqui é compreender o que se ensina, por meio ou não do que se pode dizer. Seguindo o pensamento de Almeida(2011, p 2) os professores fazem relatos de situações onde eles assumem um lugar de *Guru* do saber, tendo poder tamanho sobre os estudantes, tal como os pais na primeira infância.

Para os analistas, o caminho de conhecimento e amadurecimento em seu atuar se dá tardiamente, quando eles próprios são surpreendidos com processos que lhes causam estranheza. Earp (1998, p. 41), diz que “É notável como, freqüentemente, essa sabedoria só é alcançada tardiamente no curso da formação dos analistas. Quando chega cedo costuma vir envolvida em idealizações que a radicalizam e a viciam”. Compreende-se assim, até mesmo pela vivência e o tempo de sala de aula, que algumas maturidades acontecem no decorrer do tempo, quando o professor usaa sensibilidade para refletir o que faz, iluminando sua atuação com teorias e volta para a sala com serenidade, compreendendo pessoas e por isso cheias de complexos/neuroses, para ajudar os estudantes em seus recalques.

Nesta caminhada de humanos, e querendo humanizar, o professor precisa,compreender-se falho e por isso volta sua pergunta, seu questionamento existencial para si e para os estudantes, mas sem identificar-se, para que neste processo dialético, ambos cresçam e amadureçam. É fundamental, no entanto, deixar bem claro que o professor tem que manter uma distância intelectual e teórica, e possuir certa maturidade a fim de que este processo não vire uma simbiose.

A Contribuição da Psicanálise na Relação Professor/Aluno

O ser humano em sua gênese, é faltante, porque falta-lhe, desde o momento que se corta o cordão umbilical a presença de uma mãe que até o ato de nascer dava-lhe tudo, oxigênio, alimento..., por isso e por outros o ser humano transfere, buscando uma “fonte”, que até então era a mãe. Assim o ser humano endereça ao analista uma pergunta – quem sou eu? E promove o desenrolar de um processo que inclui um sentimento amoroso, mas que se caracteriza, basicamente, pela busca de um saber sobre o desejo, que se espera que o analista responda.

Freitas (1998, p. 10),descreve que “Freud, desde os primórdios de sua obra, liga a relação analisando-analista pela via do

amor.” Sabe-se que nesta relação a transferência é eixo central e então segue-se com o mesmo autor que diz:

Onde há transferência há amor [...]. O amor ao saber é diferente do desejo de saber. Dizer que há como transferência amor ao saber implica em que não há desejo de saber. O amor de transferência tenta encobrir a falta que na realidade o sujeito prefere ignorar. É amor ao analista no lugar do ideal do eu. [...]. A transferência é, em resumo, um método de recuperação amorosa e também uma estratégia frente à castração. É no processo de análise que poderá haver o passo do amor ao desejo, articulados à questão do saber.

Entende-se assim que psicanálise e educação são vertentes do conhecimento que caminham lado a lado, dando contribuições mútuas, a fim de dar às pessoas uma existência que tenha sentido. Amor ao conhecimento é da ordem do significante, é desejo, é libido. Ele está na pauta do seminário de Lacan (1960-1961, p. 175):

Rapidamente a transferência é observada, e ligada ao mais essencial da presença do passado, na medida em que ela é descoberta pela análise. [...]. O fenômeno da transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala. Com efeito, ao mesmo tempo em que se descobre a transferência, descobre-se que a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, é por que existe a transferência. [...] A transferência por mais interpretada que seja, guarda em si mesma como que uma espécie de limite irreduzível.

A certeza do passado na realidade da transferência que atualiza-se no presente, como já foi sublinhado anteriormente, traz consigo o que as pessoas buscam: dar sentido ao viver, buscar respostas às questões existenciais e o buscar o amor que aqui é pano de fundo desta nossa realidade. O professor inspira nos alunos sentimentos e emoções de natureza e intensidade variados, o que é normal entre pessoas. Deste modo começa-se a responder a questão proposta neste artigo. Almeida (2011, p. 1), em seu artigo Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber, faz pontuações do significado do amor, nos aspectos de resistências, seja para a transferência positiva ou negativa. E dela também que aqui se apropria, isto é, das idéias do

reconhecimento como pessoa, para o atuar como professor, que segue na seqüência.

Então qual seria o laço que une transferência e desejo de saber para que possa-se fomentar a relação professor/estudante? Pode-se pensar como Lacan (1988, p. 45), que aquilo que une um ao outro é o amor. E para ser amado por seu mestre e por seus pais, o estudante endereça seu desejo de saber ao professor, conferindo a ele um lugar de poder. Este poder é dado ou não pelo estudante ao professor para que possa ensinar-lhe, ou seja, o conhecimento, também se dá pela transferência de poder que é atribuído ao professor, por meio do não dito, e na maioria das vezes sequer, pensado. Por isso a importância do professor conhecer a psicanálise e ter algum domínio deste saber para mediar de modo mais responsável seu atuar.

Coelho (1995, p. 39), esclarece que:

Entretanto também aqui, como na clínica esse amor que movimenta a relação professor-aluno pode levar à 'morte' do desejo do saber do aluno. Freud [...] nos faz ver a face de resistência presente em toda a transferência, e uma de suas principais consequências: a dificuldade de compreensão interna (*insight*) que ela produz no paciente. Em seu texto sobre amor transferência, Freud tece reiteradas recomendações sobre como o psicanalista deve manejar o enamoramento decorrente da transferência, de forma a poder utilizá-la em favor do tratamento, sem que para isso tenha que transgredir preceitos éticos e técnicos. E o professor, qual lugar poderia ocupar para manejar esse enamoramento, a fim de torná-lo favorável ao processo de ensino-aprendizagem? Ou, dito de outra forma, como ocupar esse lugar necessário à transferência, [...] designado como 'sujeito, suposto, saber', mas, ainda que estando aí, pode precaver-se das prováveis 'ciladas' do amor?

Cabe ao docente entender seu contexto e apontar alternativas para o que está sendo indagado aqui. Deste modo, o professor tem que tomar cuidado para que seu atuar não seja pautado nas revelações narcisistas de seu eu, fazendo com que seus estudantes “mantenham” o desejo de aprender, suplantando no lugar o desejo do professor. É disso que Coelho está falando ao referir-se à morte. Ao contrário, o professor, se conhecendo e sabendo quais são os medos, inseguranças e vazios, terá capacidade de despertar o desejo real em seu estudante.

O professor que “sabe tudo” está sufocando nos estudantes seus desejos, pulsões e por sua vez, escondendo suas neuroses, até certo ponto normais, são pessoas que na dimensão inconsciente, não admitem ser quem são, não reconhecem/admitem seus recalques, e por isso quando estão em sala de aula fazem estragos imensuráveis na estrutura psíquica aos estudantes, amalgamando ainda mais as dores e as neuroses deles.

O que o professor ensina, para além do conteúdo? Ele faz um ensaio para dizer que ensina o que ele é, suas grandezas e suas misérias, sendo que quando estas misérias são admitidas, elas podem vir a ser elemento de grandeza e superação daquela neurose que permeia sua vida. Ele ensina para além do que sabe da dimensão intelectual, transmitem seus afetos, desejos, sentimentos, frustrações, angústias, lutas e buscas, num misto de conhecer-se ou não, numa relação de motivação e castração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade do professor é imensa, cabe a ele ajudar os estudantes e não impedir que se desenvolvam, cabe a ele estimular o desejo e não castrar.

Nas relações de sala de aula é comum surgirem perguntas que podem ser instrumentos de motivação para o desejo de conhecer, de suscitar nos estudantes o livre pensar que constrói num processo de amadurecimento, devolvendo a eles a transferência, ou seja, o professor é o motivador, mas evita de colocar nos estudantes o que ele é, devolve ao envolvido por meio da pergunta um livre refletir sobre si mesmo. Assim sendo, o educador e o educando, crescem com a ajuda mútua, sempre que um dos lados seja consciente da transferência que acontece ali neste local/setting, existe crescimento. Quando se trata de crianças, esta consciência deve ser da parte do professor, mas quando trata-se da educação de jovens a adultos, a consciência deve ser de ambas as partes, pois aumentam as possibilidades de fomentar o desejo do saber.

O cotidiano da sala de aula torna-se um terreno fecundo, e gerador de situações conflituosas, tensas, não apenas no que concerne à própria aprendizagem, mas também à subjetividade e os desejos dos protagonistas do processo educativo. Assim, tanto os professores quanto os alunos vão para a sala de aula com sua bagagem que lhes é própria, a qual será posta à prova nas relações que ali se

estabelecem. Por isso deste artigo, para mostrar o que se transmite, em sala de aula, além dos conteúdos.

Na possibilidade de dar uma palavra concluinte das ideias aqui apresentadas, está *é:consciência*, do que o professor faz e transfere através do seu fazer, para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. M. Z. P. Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. **LEPSI IP/FE-USP**, ano 8 col. 2011.

COELHO, R. de S. A transferência e o desejo do professor. **Revista da Associação Psicanalista de Porto Alegre**, no. 31, Porto Alegre, 1995.

EARP, A. C. de S. A interpretação e a transferência revisitadas. In: DOYLE, Iracy (SPID). **Revista da Sociedade de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Gráfica Coqueiral, 1998.

FREUD, S. **Estudos sobre histeria** (1893-1895). Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. S. **Análise fragmentária de uma histeria**. Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREITAS, A. H. L. Entre o amor e o desejo, a transferência. In: DOYLE, Iracy (SPID). Tempo psicanalítico. **Revista da Sociedade de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Gráfica Coqueiral, 1998.

LACAN, J. **O seminário: a transferência**. Livro VIII. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1960-1961.

_____. J. **O seminário: ética da psicanálise**. Livro VII. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MAURANO, D. **A transferência psicanálise passo-a-passo** n. 72. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

TRABALHO, FAMÍLIA, PEDAGOGIA EMPRESARIAL

OLIVEIRA, Maria A. ¹

BATISTA, Vera L. ²

LIMA, Maura B. ²

ROCHA, Cívia Imaculada S. ²

SARAIVA, Tatiane M. ²

RESUMO

O trabalho traz em sua etimologia a ideia de sofrimento e de prazer. A família, conceituada como a base da sociedade, tem papel de grande relevância, particularmente quando ela está ausente geograficamente. Partindo do pressuposto de que o trabalho ocupa lugar central na vida das pessoas, esta pesquisa teve como objetivo saber se a ausência da família influencia (ou não), no rendimento/produtividade corporativo. Para tal foram entrevistados 07 (sete) colaboradores de uma empresa agrícola de Unaí-MG. Considerando as pessoas como "o maior patrimônio das empresas", o pedagogo pode atuar nas empresas, sobretudo na área de Recursos Humanos, visto que sua formação amplia seus conhecimentos e habilidades na questão das relações interpessoais, podendo, assim, incentivar e dialogar no sentido de promover um melhor ambiente laboral, apesar da ausência da família. O resultado mostrou que, para uma parte dos respondentes, a distância dos familiares é estímulo para continuar o trabalho. Para outros, é muito difícil ficar longe dos familiares, todavia, necessitam do trabalho para a sobrevivência. Considerando que, no grupo dos entrevistados, existem colaboradores de regiões longínquas do Brasil, há que se questionar sobre o problema social, exigindo a migração para terras distantes da sua, ausentando-se, muitas vezes, de seus familiares.

Palavras-chave: Trabalho. Família. Pedagogia Empresarial.

1. Mestra docente da FACTU. Pesquisadora do GRUPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação/Cnpq - UnB. Pesquisadora Voluntária da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade - UCB

2. Acadêmicas do Curso de Pedagogia da FACTU

ABSTRACT

The work brings in its etymology the idea of suffering and pleasure. The family, renowned as the basis of society, has the role of great importance, particularly when it is absent geographically. Assuming that the work occupies a central place in people's lives, this research aimed to verify the absence of family influences (or not), income/corporate productivity. To this end, we interviewed seven (07) employees of an agricultural firm Unai, Minas Gerais. Considering people as "the greatest asset of enterprises," the teacher can act on businesses, especially in the area of Human Resources since its formation broadens their knowledge and skills in the subject of interpersonal relationships, and may thus encourage dialogue and to wards to promote a better working environment, despite the absence of family. The results showed that for some respondents, the distance of the family's encouragement to continue the work. For others, it is very difficult to stay away from the family, however, need to work for survival. Whereas, in the group of respondents, there are employees in remote regions of Brazil, one has to wonder about the social problem, requiring migration to lands far from their absent, often, their families.

Key words: Work. Family. Entrepreneur's Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O trabalho ocupa lugar central na vida das pessoas. Tido como necessário à sobrevivência, traz na etimologia da palavra a ideia de sofrimento e ao mesmo tempo de prazer.

Ao longo da história a divisão de classes sociais se fez presente, sendo que a sociedade na Grécia e Roma antiga existiam o amo e o escravo. Na Idade Média, era o senhor feudal e o servil. Na Idade Moderna continua a divisão, existindo o capitalista e o proletário, prevalecendo a exploração por parte de um lado sobre o outro, seguida de uma grande fragmentação do trabalho.

A atual sociedade atual, nomeada sociedade do conhecimento, traz consigo a necessidade de valorização da pessoa humana. Dele agora, depende o sucesso das organizações. Ainda, assim continua a

divisão de classes sociais.

A partir da compreensão do trabalho inserido no contexto histórico e considerando o conceito de família como sendo "a base da sociedade" (BRASIL, 1988, p. 37), é possível afirmar que a família é pilar de sustentação dos seus membros. Suas funções são sustento econômico, a educação e de valor inestimável no campo afetivo.

Uma vez que o trabalho e a família ocupam lugar de grande importância na vida das pessoas, conciliar trabalho e família se tornou imperativo para o bom desempenho e consequentemente, maior produtividade no campo laboral. Essa conciliação nem sempre é fácil, particularmente em se tratando de colaboradores de empresas que moram distantes de suas respectivas famílias.

A educação não acontece apenas nas instituições de ensino. O pedagogo pode atuar em outras áreas. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 4), a "sociedade é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada sociedade do conhecimento". O pedagogo pode atuar, por exemplo, nas empresas, nestas de modo mais específico na área de Recursos Humanos.

A motivação para a pesquisa se deu por ocasião de um estágio da disciplina Pedagogia Empresarial realizado no segundo semestre do ano de 2012, quando em conversa com os funcionários da empresa, foi levantada a questão da ausência da família, o que, nas palavras dos colaboradores se traduz em "muita saudade." Assim surgiu o interesse em aprofundar o tema trabalho/família e surgiram, então, as perguntas: a ausência da família influencia no rendimento/produtividade na empresa? Como o pedagogo pode intervir na empresa no sentido de colaborar para a questão da ausência da família da cidade onde moram esses trabalhadores?

O objetivo desta pesquisa, portanto, é refletir sobre a relação trabalho e famílias ausentes dos colaboradores de uma empresa que atua na cidade de Unaí-MG. Para tal foi feita uma pesquisa de campo, privilegiando o questionário semiestruturado como instrumento para a coleta de dados e para a fundamentação teórica contemplou-se autores como Marx (1983), Weber (2003), Chiavenato (2010), Libâneo (2001) e Ribeiro (2008).

O resultado da pesquisa revelou que, no que concerne à ausência da família, para uma parte, o rendimento é maior, pois o trabalho é que dá a ele (trabalhador), o sustento para si mesmo e para a família, bem como a expectativa do reencontro com os familiares dá

mais motivação para o desempenho de suas funções. Por outro lado, outros colaboradores afirmaram que o rendimento cai, todavia, precisam trabalhar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceito e História do Trabalho

O trabalho é um meio de sobrevivência. Ao longo da história ele teve vários conceitos e traz, na sua etimologia, a ideia de prazer e de tortura, havendo, então uma dupla conceituação.

A palavra trabalho, de origem latina, vem do vocábulo "*tripalium*, denominação dada a um instrumento de tortura." [...] Por outro lado, "em função dos radicais **labor** ou **labore**, que indicam lazer, e de **tripalium/tripaliare**, que significam martirizar-se com o *tripalium* (*instrumento de tortura*). (FERREIRA, 1986, apud BORGES, 2012, p. 38-39).

Marx (1996, p. 22) conceitua trabalho como:

o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral. [...] Do ponto de vista da Antropologia, o que sobrepõe é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho. As mudanças nas formas de trabalho constituem os indicadores básicos da mudança das relações de produção e das formas sociais em geral do intercuro humano.

Uma questão bastante debatida é quanto ao trabalho ser inerente ao ser humano, isto é, a centralidade do trabalho na vida de cada um(a).

Em sua tese de pós-doutorado, intitulada Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho, Ricardo Antunes (2007), descreve a argumentação de Lukács quanto à ontologia do trabalho. Lukács (1980 apud Antunes 2007, p. 136), assume que é o trabalho que "possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem". Daí, continua Lukács (1980), haver uma conexão entre trabalho e teleologia:

O trabalho é [...], resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está presente no ser biológico dos animais. [...] O simples fato de que o trabalho é a realização de uma posição teleológica é para todos uma experiência elementar da vida cotidiana [...] (LUKÁCS, 1980 apud ANTUNES, 2007, p. 137).

Por outro lado, Mattar (2010, p. 323), questiona a centralidade do trabalho na vida das pessoas. Assim ele se posiciona:

Em geral, fala-se de trabalho digno, exploração, etc., mas quase nunca se discute se é sempre preciso pensar em trabalho dessa forma, até mesmo se é realmente preciso trabalhar e, por consequência, (ou coincidência) eticamente mais justa. Parece que nesta questão tem alguém nos enganando, uma energia invisível que nos ludibriou durante séculos, convencendo-nos de que o trabalho fazia parte de nossa identidade. É possível ser humano sem trabalhar [...].

Um outro conceito de trabalho é apresentado pela Nova Enciclopédia Barsa (2002, p. 146):

Trabalho é toda forma de atividade desenvolvida pelo homem buscando tirar proveito de tal ação. O trabalho pode ser executado manualmente ou com o auxílio de instrumentos, máquinas e ferramentas, podendo ainda contar com o uso de animais. Dentro deste contexto o trabalho direcionado à produção social engloba elementos fundamentais, definidos como natureza, capital, forma de trabalho.

A história do trabalho, segundo Oliveira (1997), começa quando o homem procura os meios de atender suas necessidades. No passado, o homem trabalhava para produzir o que consumia, sejam roupas, alimentos ou morada. Ao constituir as primeiras sociedades, ou povos, o trabalho era recompensado por mercadorias, como uma espécie de troca. Até então, era possível obter um trabalho através de uma simples conversa, sem exigir qualquer tipo de documentação ou comprovação de experiência anterior.

Já Oliveira (1997, p. 6), informa que na sociedade grega, o trabalho era visto em função de um produto para o proveito ou capacidade de atender às necessidades humanas. O que computava era o valor de uso e não o valor de troca, isto é, o valor de uma mercadoria em relação às outras. O valor do produto como mercadoria não passava de um valor de uso para outra pessoa.

O trabalho na Antiguidade, continua Oliveira (1997, p. 6), não se desvincula do entendimento da escravatura, que foi uma saída utilizada para excluir parte da sociedade de benefícios criados por ela própria. Essa exclusão só podia ser viabilizada pela institucionalização da escravatura, dadas à aptidão de produção e à percepção de vida e de sociedade vivenciadas no momento. Segundo Mattar (2010, p. 322), na Grécia Antiga, o trabalho era visto como um fardo que brutalizava a mente, que devia ser evitado de todas as maneiras. Os hebreus antigos viam o trabalho como uma punição para o pecado.

Na visão de Aristóteles (2002), a divisão da sociedade em duas classes (senhor e servo) era natural.

existem escravos e homens livres pela própria natureza. Essa distinção permanece em alguns seres, sempre que do mesmo modo pareça útil e justo para alguém ser escravo, para outrem comandar; porque é preciso que aquele atenda e este mande conforme o seu direito natural [...]. (ARISTÓTELES, 2002, p. 21).

Na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra: tem a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio. Na Idade Média, persistem algumas características da sociedade antiga. O modo de produção feudal, continua prevalecendo, visto que o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura. Na Grécia e Roma, os homens viviam na cidade, mas seu sustento material vinha do campo, porque a vida na cidade era suprida pelo trabalho desenvolvido nos arredores da cidade, que era o trabalho

agrícola. Os homens viviam no campo e do campo, ou seja, viviam no meio rural e da atividade agrícola. A forma do trabalho da Idade Média se diferenciava da Antiguidade na medida em que não tem mais o trabalho escravo e sim o trabalho servil (SAVIANI, 2013, p. 4).

Na Idade Moderna a produção social deixa de ser a agricultura, deslocando-se para a indústria, quando o comércio se sobrepôs ao trabalho agrícola. A sociedade industrializada foi definida como:

aquela em que o setor terciário (serviços) é mais importante que o secundário (indústria) e na qual o setor primário (agricultura) perde espaço. Nesse caso, o setor terciário tem maior participação da força de trabalho porque, no setor secundário, as máquinas se aperfeiçoaram a tal ponto que passaram a exigir um mínimo emprego de mão-de-obra (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA, 2002, p. 147).

O trabalho sofreu várias transformações nas últimas décadas, de modo particular nos países capitalistas avançados. Nas palavras de Antunes (2007, p. 209):

o mundo do trabalho viveu, como resultado das transformações e metamorfoses em curso nas últimas décadas, particularmente nos países capitalistas avançados, [...]: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado. [...] Mas, paralelamente, efetivou-se uma significativa subpolarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setores de serviços, etc. Verificou-se, portanto, uma significativa heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho.

Se na Antiguidade a sociedade estava dividida entre senhor e escravo, na Idade Média continuou a divisão entre o senhor feudal e o servo, na Modernidade surge figura do empregador (capitalista) e o assalariado (proletário). Atualmente existe uma grande fragmentação e complexidade do trabalho.

Importante é destacar a influência do protestantismo na concepção de trabalho, que passará a ter um caráter religioso.

Em Lutero, segundo Willaime (2005, p. 67-68), trabalho não

tem valor em si, não é reconhecido por seu papel e sua importância econômica. Para Lutero, o trabalho faz parte das ordens da criação pelas quais Deus organiza o mundo e às quais o homem pertence: ele se inscreve ao lado da família, do Estado e da Igreja como elemento fundamental da ordenação divina do mundo.

Calvino, ao contrário, demonstra maior interesse pela vida econômica e social. Encontra-se, no calvinismo, uma insistência particular sobre a necessidade de santificação, da obrigação, para o cristão, de manifestar a sua regeneração por meio de obras, de demonstrar o amor divino levando uma vida exemplar [...] "dentre as coisas deste mundo, o trabalhador é o mais semelhante a Deus". (WILLAIME, 2005, p. 70).

Avançando nesta questão, o puritanismo, este nasceu na Inglaterra sob o reinado de Elisabeth I (1558-1603) insistia mais nos sermões do que a liturgia e nos sacramentos, em um rigor moral e prega uma religião do trabalho (WILLAIME, 2005, p. 77). Dois grandes nomes do puritanismo, William Perkins (1558-1602) e Richard Baxter (1615 - 1691) defendem que "Todos os homens devem trabalhar, tanto os nobres, quanto os plebeus" (p. 78). Segundo Perkins (apud Willaime, 2005, p. 81), o trabalho é necessário "para preservar as faculdades da mente", ele é necessário "à saúde e à vida," afasta "as tentações perigosas" e coloca "nossos pensamentos ao abrigo da vaidade e do pecado."

O sociólogo Max Weber (1864-1920), em sua conhecida obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* descreve o pensamento de Baxter que vê o trabalho como uma vocação. "Trabalha energicamente em tua Vocação." "A falta da vontade de trabalhar é um sintoma da ausência do estado de graça." Não é trabalho em si, mas um trabalho racional na vocação, que é pedida por Deus" (WEBER, 2003, p. 87-88).

Já os metodistas recomendavam às pessoas que sejam laboriosas e econômicas. "Devemos exortar todos os cristãos a ganhar tudo o que for possível, e a economizar o máximo possível; isto é, enriquecerem" (WEBER, 2003, p. 96). Este modo de ver o trabalho foi dando lugar do aspecto religioso ao econômico. A consequência foi que o trabalho, antes, visto (e vivido) como uma vocação religiosa, vai cedendo espaço para um desenvolvimento econômico. O que antes tinha um cunho religioso, agora terá um caráter utilitário. Surge

uma ética profissional burguesa:

[...] depois de superado o entusiasmo inicial, puramente religioso, quando a intensidade da procura do reino de Deus gradualmente começa a transformar-se em sóbria virtude econômica, quando lentamente morrem as raízes religiosas, dando lugar a uma secularidade econômica. [...] sob a sua visível bênção (de Deus), o empreendedor burguês [...], podia agir segundo os seus interesses pecuniários, e assim devia proceder. (WEBER, 2003, p. 96-97).

Este pensamento pode ter contribuído para o surgimento do capitalismo industrial, marcadamente presente na Idade Moderna.

Para o pai da economia, Adam Smith "o trabalho é a verdadeira e única fonte de riqueza das nações, pois os produtos industriais ou agrícolas são obtidos pelo esforço humano." Já Karl Marx afirma que o trabalho não é a única fonte de riqueza, pois a natureza também é fonte de valores de uso. O capitalismo acumula mais capital mediante a apropriação da mais-valia, diferença entre o trabalho efetivamente materializado no produto e a força de trabalho paga. Pelo trabalho o homem se conscientiza de sua condição e promove as mudanças políticas capazes de libertá-lo da exploração capitalista e conquistar a posse coletiva dos meios de produção (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA, 2002, p. 148).

Segundo Marx (1983, p. 149-150),

[...] o trabalho revela o modo como o homem lida com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais e das ideias que fluem destas. [...] ao submetê-la aos seus próprios fins, o homem realiza, neste sentido, uma humanização da natureza.

Handy (1995, p. 31), diz que com a chegada do século XXI, as análises e previsões feitas de que os avanços tecnológicos levassem à substituição dos trabalhadores por máquinas inteligentes nas atividades que demandavam esforços físicos e que se trabalharia somente trinta horas por semana, sendo o restante do tempo destinado ao lazer, soam como algo duvidoso e até paradoxal. O que se percebe é que há, sim, o uso das máquinas, entretanto, o contexto do mundo

laboral requer pessoas e que estejam bem consigo mesmas.

Portanto, o conceito de trabalho está relacionado como atividade de sofrimento e ao mesmo tempo de prazer. O estilo antigo de produção fundamenta-se no trabalho escravo; o feudal, no trabalho dos servos da gleba; o capitalista, no trabalho do empregado assalariado.

Conceito de Família

Em geral, a família é considerada o fundamento básico e universal das sociedades, por ela se encontrar presente em todos os agrupamentos humanos, apesar de serem variadas suas estruturas e o seu funcionamento.

Como instituição social, a família é definida

pelas funções sociais que se espera que ela cumpra: reproduzir e socializar os jovens, regular o comportamento social, agir como grande centro de trabalho produtivo, proteger os filhos e proporcionar apoio emocional aos adultos. [...] Embora a forma das instituições familiares varie muito de uma sociedade ou período histórico a outros, as funções básicas da família parecem ser razoavelmente constantes e quase universais (JOHNSON, 1997, p. 107).

Lakatos; Marconi (1985, p. 185), destacam o conceito de família de alguns autores. A família, segundo Murdock, é "um grupo social caracterizado pela residência comum, com cooperação econômica e reprodução." Beals e Hoijer (1969, p. 475), definem família como "grupo social cujos membros estão unidos por laços de parentesco."

São funções básicas encontradas em todos os agrupamentos humanos, de acordo com informação de Lakatos; Marconi (1985, p. 187):

- a) Sexual - atende às necessidades sexuais permitidas por meio da institucionalização da união ou casamento, que estabelece um pai legal para os filhos.
- b) Reprodução - visa à perpetuação por meio da prole. Mesmo em sociedades onde há liberdade

sexual, a procriação de filhos é regulamentada com normas e sanção que legitimam a reprodução.

c) Econômica - assegura o sustento e a proteção da mãe e filhos, mas esses cuidados podem ser satisfeitos não só pelo pai-marido, como também pelos parentes consanguíneos.

d) Educacional - o cuidado das crianças é assunto de suma importância e universalmente reconhecido. Algum homem ou grupo deve arcar com a responsabilidade da educação.

As referidas autoras (1985, p. 188), citam duas funções específicas da família no que concerne à educação: socializadora - na medida em que transmite a herança cultural e social, durante os primeiros anos de vida, visando preparar a criança para a sua inserção na sociedade; social - quando proporciona a conquista de diferentes status, como o étnico, o nacional, o religioso, o residencial, o de classe, o político e o educacional.

No Brasil houve um aumento expressivo de uniões consensuais, de famílias chefiadas por mulheres (ou monoparentais) e de família reconstituídas, quer dizer, são novas famílias que surgem a partir de novas uniões de um ou dos dois cônjuges que se separaram (TORRES, 2000, apud PRATTA e SANTOS, 2007). Apesar dessas grandes transformações sofridas pelo modelo tradicional, a família ainda mantém o papel específico que exercia no contexto social e continua a ser uma instituição reconhecida e altamente valorizada, pois ela continua a exercer funções capitais durante todo o processo de desenvolvimento de seus membros.

Uma outra função da família que merece destaque é a psicológica. Para Osório, (1996, apud Pratta; Santos, 2007, p. 4), as funções psicológicas, podem ser divididas em três grupos centrais: a) proporcionar afeto ao recém-nascido, aspecto fundamental para garantir a sobrevivência emocional do indivíduo; b) servir de suporte e continência para as ansiedades existenciais dos seres humanos durante o seu desenvolvimento, auxiliando-os na superação das “crises vitais” pelas quais todos os seres humanos passam no decorrer do seu ciclo vital; c) criar um ambiente adequado que permita a aprendizagem empírica que sustenta o processo de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos

Romanelli (1997, apud Pratta; Santos, 2007, p. 4), diz que a família corresponde a um lugar privilegiado de afeto, no qual estão

inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos. Pode-se dizer que é no interior da família que o indivíduo mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas de alto valor para essa pessoa. Ali são estabelecidas trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante quando os indivíduos atingem a idade adulta. Estas trocas emocionais prosseguem ao longo da vida e são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aquisição de condições físicas e mentais centrais para cada etapa do desenvolvimento psicológico.

Ademais as normas e os valores que são vivenciados no interior da família permanecem durante toda a vida, atuando como base para a tomada de decisões e atitudes que se apresentam no decorrer da fase adulta. Além disso, a família continua, mesmo na etapa adulta, a dar sentido às relações entre os indivíduos, funcionando como um espaço no qual as experiências vividas são elaboradas (SARTI, 2004, apud PRATTA; SANTOS, 2007, p. 5).

A Constituição Federal de 1988 no art. 226 declara que a família "é a base da sociedade [...]" (BRASIL, 1988, p. 37).

Sobral (2010), esclarece os princípios da afetividade e da solidariedade presentes na Carta Maior de 1988, mais precisamente em seus artigos 226 §4º, 227, *caput*, § 5º c/c § 6º, e § 6º os quais prevêem, respectivamente, o reconhecimento da comunidade composta pelos pais e seus ascendentes. Ainda sobre o enquadramento constitucional do princípio citado, afirma Lôbo (2002, apud Sobral, 2010, p. 4) que:

Projetou-se, no campo jurídico-constitucional, a afirmação da natureza da família como grupo social fundado essencialmente nos laços de afetividade, tendo em vista que consagra a família como unidade de relações de afeto, após o desaparecimento da família patriarcal, que desempenhava funções procracionais, econômicas, religiosas e políticas.

É importante esclarecer que o afeto deve ser compreendido como sendo o vínculo emocional que advém dos sentimentos que ligam os integrantes de uma família e que o respeito, por sua vez, deve ser visto como o valor que se atribui a um determinado parente, respectivamente (LISBOA, 2002, apud SOBRAL, 2010, p. 45).

Nesse sentido, é possível afirmar que a solidariedade deve

reger todas as relações jurídicas, sobretudo, as relações de família, já que é no seio familiar que se desenvolvem sentimentos de afeição e de respeito.

Oliveira (2001) está convencido de que a grande influência na formação do indivíduo é a família, por esta ser o primeiro grupo a que pertence. Apesar das normas sociais institucionalizadas determinarem as regras de funcionamento da instituição familiar, cada família tem ainda suas próprias regras de comportamento e controle. De cada grupo familiar os membros se reconhecem biológica e culturalmente, pois cada família possui uma cultura particular.

Desse modo, verifica-se a família como sendo a base da sociedade. São muitas as funções da família como: reprodução, econômica, educacional e psicológica.

Conciliação Trabalho/Família

Uma vez que, tanto o trabalho quanto a família são importantes na vida de uma pessoa, faz-se necessário lançar um olhar sobre estas duas questões, buscando alternativas que proporcionem a conciliação destes dois segmentos.

Sobre Trabalho e Família, a Notas da OIT (Organização Internacional do Trabalho), número 1, assume que "As migrações internas e internacionais e a intensa urbanização também desempenham um papel na diminuição do apoio dentro da própria família." (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, s/d, p. 2). Ainda sobre a questão de Trabalho e Família, em Notas da OIT número 3 pode-se verificar que:

Empresas que vêm adotando medidas de apoio à conciliação entre o trabalho e a vida familiar e pessoal têm gerado benefícios mútuos para elas (empresas) e para seus trabalhadores e trabalhadoras. Por um lado, essas medidas garantem um bem-estar maior para o quadro de funcionários/as e, por outro, promovem a eficácia organizacional. Muitas medidas não exigem grandes investimentos, mesmo as que implicam custos trazem benefícios a longo prazo. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, s/d, p. 1).

Teixeira; Nascimento (2011, p. 2), coadunam com essa

posição da OIT, ressaltando que a atenção e a sensibilidade dispensadas pelos empregadores relativamente à vida privada dos seus colaboradores permitem que os laços familiares se estreitem e permaneçam, o que, em consequência, gera um desenvolvimento profissional satisfatório.

A Notas n. 3 da OIT (s/d, p. 2), enumera alguns benefícios para os/as funcionários(as) quando as relações destes com suas respectivas famílias são estabelecidas de forma mais amena: menos estresse em decorrência de menos conflitos entre o trabalho e as responsabilidades familiares; um melhor ambiente de trabalho, no qual cada pessoa se sente apoiada, valorizada e necessária. Isso contribui para facilitar o trabalho em equipe e o torna mais eficiente; moral mais alto e mais satisfação no trabalho, que se traduzem em um maior senso de compromisso, lealdade, produtividade e inovação por parte dos/das funcionários/as.

Apontando nesta direção Kanaane (2008, p. 58), elenca alguns fatores que proporcionam qualidade de vida no ambiente laboral, tais como: salário justo, valorização do indivíduo, expansão das suas potencialidades e planos de carreira, relevância social e "total espaço do indivíduo: vida extra-organização, tempo de lazer, recreação e dedicação à família." (grifo nosso).

A Notas n. 3 da OIT (s/d, p. 2), cita alguns benefícios para as organizações, tais como: melhorias na capacidade das empresas de atrair e reter os melhores trabalhadores e trabalhadoras em um mercado cada vez mais competitivo; menos rotatividade de pessoal, reduzindo custos de recrutamento e de cursos de indução e capacitação associados à substituição de trabalhadores/as; menos absenteísmo e atrasos; mais motivação e melhor desempenho e produtividade; criação e manutenção de uma posição de vanguarda e inovação, que contribui para uma maior competitividade.

Um ponto interessante a ser observado é que as empresas reconhecem que deve haver uma harmonia entre família e trabalho tanto para mulheres, quanto para homens. Nas palavras da Notas n. 3 da Organização Internacional do Trabalho (s/d, p. 1):

Uma instituição que apoia essa conciliação empreende ações que vão além da implementação de medidas para crianças ou mulheres. Adotando um conceito mais amplo de conciliação entre a vida laboral e familiar-

pessoal, as empresas reconhecem a importância de adotarem medidas aplicáveis a todos os seus funcionários, sejam eles homens ou mulheres.

Em síntese, o que se percebe sobre conciliação entre trabalho e família é a valorização do ser humano enquanto ser de relações, recíproco nos afetos e sentimentos, dotado de talentos. É este ser que pode fazer a diferença numa organização. O Pedagogo pode ser aquele profissional que contribuirá para a excelência nas empresas, promovendo ações que estimulem um maior rendimento dos colaboradores.

A Pedagogia Empresarial

Ao contrário do que se acredita, a atuação do pedagogo não se limita apenas ao espaço escolar. O art. 5º, inciso IV da Resolução n. 1, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, afirma que "O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, [...]." (BRASIL, 2006, p. 2).

Libâneo (2001, p. 6), conceitua a pedagogia como "a prática da educação", o campo do educativo, continua esse autor (2001), é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola.

Um dos campos que o pedagogo pode atuar é nas organizações. Chiavenato (2010, p. 37), esclarece que a partir da década de 1990, começou a "Era da informação", cuja característica principal são as mudanças, "que se tornaram rápidas, imprevistas, turbulentas e inesperadas." Neste contexto, a ênfase, segundo este pedagogo e administrador, deve ser nos recursos humanos.

Ora, compreende-se que em tempos de rápidas mudanças, é preciso estar em constante estado de aprendizagem. O grande desafio é estar aberto(a) ao querer aprender sempre. E aí entra o pedagogo nas empresas, visto que o cerne de sua formação é o ensino-aprendizagem. Libâneo afirma que a sociedade atual é " eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada sociedade do conhecimento" (LIBÂNEO, 2001 p. 4).

Chiavenato (2010, p. 11) assevera que as pessoas são "o principal ativo da organização." Segundo esse autor (2010, p. 15), é

preciso "treinar e desenvolver talentos para criar uma organização de aprendizagem", bem como "desenvolver relações agradáveis de trabalho (p. 27), objetivando alcançar excelência nos resultados.

Com base no pensamento de Libâneo (2001) e Chiavenato (2010), adentra-se para o campo da Pedagogia Empresarial. Esta caracteriza-se como uma das possibilidades de formação/atuação do pedagogo bastante recente, especialmente no contexto brasileiro. Surgiu a partir da necessidade de formação e preparação dos Recursos Humanos nas empresas (RIBEIRO, 2008).

O papel do Pedagogo Empresarial é apoiar o gestor do desenvolvimento e aplicação das melhores práticas relativas ao desenvolvimento da aprendizagem para os funcionários, principalmente no que se refere aos investimentos para treinamentos, dinâmicas e avaliações que façam diferença na produtividade pessoal e na qualidade de vida no ambiente corporativo (ALMEIDA, 2006, p. 52 apud SOUZA; SANTOS, 2011, p. 10).

Neste sentido, é possível apresentar a Pedagogia Empresarial como uma forma de atuação no campo de gestão de pessoas, visto ser o pedagogo alguém que, através de estudo e experiências em estágios, amplia seus conhecimentos na área das relações interpessoais, estando, assim, apto a incentivar, prestar serviços, realizar treinamentos, objetivando qualificar o pessoal para um maior desempenho nas organizações.

Para melhor atender às demandas de formação, segundo Ribeiro (2008), as empresas utilizam-se cada vez mais de técnicas didáticas já aplicadas em outras áreas. Daí o cuidado necessário ao pedagogo em selecionar e adequar essas técnicas para que estas não se desviem por inadequada utilização. Algumas técnicas didáticas usadas têm sido o discurso/conferência, diálogo, dinâmicas, tendo em vista um maior rendimento das pessoas.

Por sua vez o rendimento acontece de acordo com o grau de motivação das pessoas envolvidas no mundo empresarial. A motivação é necessária para que se tenha um bom desempenho, em qualquer esfera da vida humana.

Por motivação Almeida (2006, p. 247), entende como um "Conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo."

O resultado de uma pesquisa realizada pela revista Você S/A no ano de 2012 com várias empresas de São Paulo, revelou que mais da metade dos 136.381 funcionários responderam que "um excelente lugar para se trabalhar é aquele onde eles sentem satisfação e motivação pelo trabalho realizado" (SEDIN, 2012, p. 34). Quanto ao sentido do trabalho, Bartoli comenta que "Independentemente se o salário é alto, se o chefe é bacana e se a carreira é um sucesso, ninguém fica motivado se não enxergar o significado do seu trabalho." (BARTOLI, apud SEDIN, 2012, p. 36).

Ribeiro (2008), alude que, em nível organizacional, uma preocupação que os pedagogos devem ter é a de compreender os processos motivacionais das empresas e estruturar ações que favoreçam o nível de envolvimento das pessoas com sua própria aprendizagem, consequentemente, seu próprio desempenho.

O bom desempenho dos colaboradores numa empresa gera produtividade. Esta é conceituada como:

a faculdade inata da pessoa humana, de produzir, de ser rendosa, e ser proveitosa, de ser criativa, de ser elaboradora, de ser realizadora. Sendo uma faculdade inata, é natural que o ser humano seja produtivo, em tudo que já sabe fazer, seja em atividades pessoais em casa ou em atividades profissionais.[...]. Seja por desconhecimento ou por fatores emocionais, a produtividade pode sofrer alterações (HOLTZ, s/d, p. 53).

Se a pessoa estiver satisfeita e alegre, naturalmente, haverá mais produtividade, se, ao contrário, o estado é de frustração e de tristeza, a produtividade será baixa. Holtz (s/d, p. 53), está convencida que a alegria e a emoção produzem a energia mais necessária ao equilíbrio e produtividade das pessoas.

O mestre Paulo Freire (1998, p. 81), chama a atenção no sentido de que:

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das

nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

Resumindo, o pedagogo pode atuar não só em ambientes escolares. Há um vasto campo que requer seus serviços. Considerando as constantes e rápidas transformações da sociedade atual, exigindo constantemente novos conhecimentos, esta é marcadamente pedagógica. Um dos campos que o pedagogo pode atuar é nas empresas, particularmente na área de Recursos Humanos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Por concentrar-se na investigação de uma única instituição, uma empresa na cidade de Unaí-MG, esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso. Segundo Vergara (2000), o estudo de caso é limitado a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país, tendo características de detalhamento e profundidade.

Os dados foram coletados, utilizando-se como instrumento um questionário semiestruturado, aplicado em local previamente agendado, no período de 01 a 31 de outubro de 2012. O questionário é composto por 05 (cinco perguntas) sobre o tema em questão e 09 (nove) concernentes a dados pessoais. O termo de consentimento foi devidamente assinado pelos 07 (sete) trabalhadores de empresa do ramo agrícola no Município de Unaí-MG. Todos (100%) são do sexo masculino, com idade entre 21 e 32 anos; a escolaridade é entre o Ensino Fundamental e Médio completo; 05 (cinco) são de municípios vizinhos a Unaí-MG e 02 (dois) de um estado da região do Nordeste do Brasil. Nenhum dos familiares dos 07 (sete) participantes mora em Unaí-MG. 06 (seis) (85,7%) são solteiros e apenas 01 (um) (14,3%) é casado. Apenas 01 (um) deles tem filho (01). 01 (um) exerce a função de gerente geral e os outros 06 (seis) são operadores de máquina. O tempo de prestação de serviços à referida empresa é entre um ano e três meses a quatro anos.

Os dados coletados foram analisados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo Categorical proposta por Bardin (1977, p. 38),

que:

Consiste em um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências estas que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Foram usadas iniciais de nomes fictícios para identificação nas respostas analisadas, objetivando preservar o anonimato dos participantes da pesquisa. A seguir serão apresentados os resultados e as discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma vez fundamentada a presente pesquisa e descrito o método, serão apresentados os resultados e tecidas algumas reflexões acerca do tema proposto. Há que se deixar claro que estas não se encerram aqui. Dada a relevância de tal assunto, postulam-se novas pesquisas que poderão contribuir para o desenvolvimento das pessoas, bem como para o crescimento econômico da região de Unaí-MG.

A primeira pergunta referiu-se à visão que os participantes dessa pesquisa têm de trabalho. As respostas giraram em torno de dois eixos: sobrevivência e realização, prevalecendo mais a questão da necessidade.

É uma necessidade que todo ser humano tem para sobreviver. (S. A. S., 25 anos).

Trabalho é uma necessidade de todos para sobreviver. (M. A. O. P., 29 anos).

Trabalho é algo muito importante para poder manter a nossa vida, é uma necessidade que todos têm. (J. A. P., 26 anos).

O trabalho é "Sinônimo de conquista, crescimento profissional. Compromisso, superação [...]". (B.F.S.P., 23 anos).

Ao colocar o trabalho como superação, supõe-se desgaste, esforço, dedicação, confirmando o que Adam Smith veementemente diz que "[...] os produtos industriais ou agrícolas são obtidos pelo

esforço humano." (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA, 2002, p. 148).

Trabalho pra mim é complemento de vida em nossa sociedade [...] a pessoa precisa, através do trabalho, ter dignidade [...]. (J.V.M., 30 anos).

É tudo [...] para viver. (J.P.S., 21 anos).

A fala desses respondentes vem ao encontro do que afirma Oliveira (1997, p. 6), esclarecendo que na sociedade grega, o trabalho era visto em função de um produto para o proveito ou capacidade de atender às necessidades humanas.

É o conjunto de obras e ações realizadas manualmente ou através de máquinas em benefício de um todo. (C. S.O., 32 anos).

Aqui pode-se remeter ao conceito de trabalho trazido pela Nova Enciclopédia Barsa (2002, p. 146), que conceitua trabalho como "toda forma de atividade desenvolvida pelo homem buscando tirar proveito de tal ação", podendo ser executado manualmente ou com o auxílio de instrumentos, máquinas e ferramentas,

A pergunta seguinte procurou saber o significado de família, ao que os entrevistados deixaram claro que a família, em linhas gerais, é muito importante na vida das pessoas.

A família é tudo na nossa vida: é amor, paz, é união e felicidade. (J. A. P., 26 anos).

[...] sem família não somos nada. (S. A. S., 25 anos).

Família é tudo de importante na vida. (M. A. O. P., 29 anos).

É o ponto de equilíbrio [...]. (C. S. O., 32 anos).

[...] É o pilar de sustentação para se ter uma vida [...]. (J. V. M., 30 anos).

É o amor verdadeiro que temos. (T. P. S., 21 anos).

É quase unânime o que dizem os autores e os colaboradores da pesquisa em questão, no sentido de que a família tem um significado ímpar na vida das pessoas, a começar pelo artigo 226 da Constituição Federal de 1988, afirmando que a "família é a base a sociedade" (BRASIL, 1988, p. 37).

O conceito de família passa, segundo o que se percebe na fala dos respondentes, pela questão afetiva. Ao afirmarem que família "é amor, paz, é união e felicidade", "amor verdadeiro", percebe-se o

destaque dado a esse aspecto relações familiares. A família corresponde a um lugar privilegiado de afeto (Romanelli, 1997, apud Pratta; Santos, 2007, p. 4;), corroborando ainda o que reza a Constituição Federal no artigo 227, artigo este esclarecido por Sobral (2010) que "projetou-se, no campo jurídico-constitucional, a afirmação da natureza como grupo social fundado essencialmente nos laços de afetividade."

[...] É o pilar de sustentação para se ter uma vida [...]. (J. V. M., 30 anos).

Oliveira (2001), não tem dúvida da grande influência na formação da família. Para este autor, isto acontece por ser a família o primeiro grupo a que se pertence. De cada grupo familiar os membros se reconhecem biológica e culturalmente.

Torres (apud Pratta; Santos, 2007), afirma que a família continua a ser uma instituição reconhecida e altamente valorizada, uma vez que continua exercendo funções capitais durante todo o processo de desenvolvimento de seus membros.

Avançando na análise dos dados, a terceira pergunta referiu-se aos sentimentos que os colaboradores da empresa têm em relação à ausência da família na cidade de Unaí-MG. A saudade ganhou espaço nas respostas, o que, na prática, a ausência da família deixa um grande vazio, sentimentos de angústia e tristeza, conforme se pode aferir nas palavras transcritas:

É muito difícil ter que ficar longe da família. Acaba passando coisas que não vimos, é muito ruim ficar longe deles, a saudade é muito grande. (J. A. P., 26 anos).

É muito triste ficar longe da família. É muita saudade, dá vontade de chorar. (M. A. O. P., 29 anos).

Na maioria das vezes o sentimento é de fraqueza, de dor. (C. S. O., 32 anos).
Impressão de vazio, medo, insegurança. (B. F. S. O., 23 anos).

As palavras abaixo descritas por um dos jovens trabalhadores mostram que a ausência da família tem pontos positivos.

Ao mesmo tempo coragem para enfrentar tudo e todos, pois sei que ninguém vai me ajudar como minha família ajudaria. (B. F. S. O., 23

anos).

Bom, às vezes faz muita falta [...]. (J. V. M., 30 anos).

Tristeza, é muito ruim ficar longe deles. (T. P. S., 21 anos). A família deste trabalhador mora em um estado do Nordeste brasileiro.

É um sentimento de angústia e de tristeza, já faz dois anos que não os vejo, vim de muito longe pra trabalhar. (S. A. S., 25 anos).

Essas falas podem ilustrar bem o sentido da família e o que provoca a sua ausência. Fica evidenciado o quanto, novamente, sentimentos, emoções estão fortemente ligados à instituição família.

Lisboa (2002, apud Sobral, 2010, p. 45), esclarece que o afeto deve ser entendido como o vínculo emocional que se origina dos sentimentos que ligam os integrantes de uma família. Isso pode justificar o grande valor que os participantes dessa pesquisa revelaram ao serem inquiridos sobre os sentimentos que os envolvem quando da ausência de seus familiares. Pratta; Santos (2007, p. 5) sustentam que a família, mesmo na fase adulta, continua a dar sentido às relações entre os indivíduos.

Ao serem definidos, tanto por parte dos estudiosos quanto na fala dos participantes dessa a pesquisa como necessários e muito importantes na vida das pessoas, há que se voltar o olhar para um fator decisivo nas empresas: a produtividade/rendimento.

A quarta e última pergunta procurou saber a respeito do rendimento/produtividade (ou não), por causa da ausência da família. Dos 07 entrevistados, 03 responderam que a ausência da família não diminui o rendimento.

Não, por que o meu objetivo é de uma vida melhor para a minha família, isso me ajuda a desempenhar mais no trabalho. (J. V. M., 30 anos).

Mais rendimento, pois morando fora e longe da família, logo se pensa em estabilidade financeira. Se eu vivo nessa situação (longe da família), é para ter alguma conquista e só vou ter essa conquista tendo rendimento no meu trabalho. (B. F. S. O., 23 anos).

Mais rendimento, pois o fim da safra eu sei que vou vê-la [...] e poderei ficar alguns dias com eles. (C. S. O., 32 anos).

Nota-se nessas respostas a existência de motivação (financeira

e até mesmo pela possibilidade de ficar junto da família) para dedicarem-se ao trabalho. Segundo a Organização Internacional do Trabalho Notas n. 3 (s/d), a conciliação trabalho e família torna melhor o ambiente laboral, elevando o moral (motivação) e há mais satisfação, o que se traduz em compromisso e produtividade.

Baixo rendimento, foi o que disseram 03 dos participantes dessa pesquisa, todavia, acrescentaram a necessidade de trabalhar e/ou motivação.

Menos, porque a saudade é muito grande, fico com vontade de largar tudo e ir embora, mas não posso, porque onde eu moro não tem serviço. (S. A. S., 25 anos). Este participante da pesquisa veio da região Nordeste do Brasil.

Às vezes penso muito em ir embora e largar tudo, mas o salário não é ruim e onde moro não acha emprego fácil. Às vezes fico desanimado mas quando chega perto de ir embora eu animo (sic) novamente. (J. A. P., 26 anos).

Tem vez que não dá nem vontade de ir trabalhar, dá vontade de largar tudo e ir embora. Mas quando vou embora e mato a saudade, aí fico mais animado. (M. A. O. P., 29 anos).

O conceito de trabalho trazendo em sua etimologia a ideia dicotômica de tortura e de prazer se fazem presentes nas palavras acima descritas. A palavra trabalho, de origem latina, vem do vocábulo "*tripalium*", denominação dada a um instrumento de tortura." [...] Por outro lado, "em função dos radicais labor ou labore, que indicam lazer, e de tripalium/tripaliare, que significam martirizar-se com o *tripalium* (*instrumento de tortura*) (FERREIRA, 1986, apud BORGES, 2012, p. 38-39).

Um outro trabalhador vindo do Nordeste do Brasil e que presta serviços à referida empresa há dois anos assim se posicionou quanto ao rendimento no trabalho:

(A ausência da família) faz que tenha menos (produtividade), dá vontade de ir embora. (T. P. S., 21 anos).

Aqui pode-se recorrer a Holtz (s/d, p. 53), afirmando que o estado de frustração e de tristeza, faltando, portanto, a motivação, a produtividade será baixa. Caminhando nesta direção Teixeira;

Nascimento (2011), colocam que faz-se necessário que os empregadores sejam sensíveis e atenciosos com seus colaboradores, permitindo que os laços familiares se estreitem e permaneçam, pois isto vai gerar um desenvolvimento profissional satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância do trabalho e da família é preciso caminhar na esteira da busca de conciliação entre os dois. Sendo que a Pedagogia Empresarial está voltada para a área de Recursos Humanos, esta poderá dar sua contribuição no sentido de dialogar, buscar novos caminhos, visando proporcionar bem estar aos colaboradores da organização.

O pedagogo é convidado a promover discussões e encontrar caminhos para a conciliação entre trabalho e família, considerando que ele atua principalmente no que se refere a investimentos que façam a diferença na produtividade pessoal e na qualidade de vida no ambiente laboral.

Partindo da compreensão de que tanto a empresa quanto o colaborador poderão se beneficiar quando as pessoas estão bem consigo mesmas, são elas, nas palavras de Chiavenato (2010), o maior patrimônio de uma empresa, o pedagogo poderá elaborar planos, treinamentos que envolvam o reconhecimento do valor da pessoa humana, não só enquanto ser que dá lucros financeiros à organização, mas como ser dotado de sentimentos, emoções e afetos. Estes aspectos foram muito bem explicitados pelos participantes dessa pesquisa como sendo muito significativos no que se refere à família.

Sentir-se motivado traz como consequência a produtividade. Estar motivado envolve questões internas e externas. Isto também ficou comprovado ao longo das respostas dadas pelos participantes dessa pesquisa.

O pedagogo é alguém que acredita ser possível haver relações verdadeiramente humanas, se desgasta na procura de novos conhecimentos, sobretudo, quer compreender a pessoa, considerando o seu contexto de vida, tanto pessoal, quanto profissional, bem como as interconexões existentes nos diversos segmentos da sociedade e as respectivas implicações no dia a dia dos envolvidos na educação, seja a educação dentro ou fora da escola.

Este jeito de ser e de agir pode ter inspiração nas palavras do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1998), afirmando que a desesperança não é o natural do ser humano, ao contrário, o natural é ter esperança.

Um ponto inquieta e deixa espaço para novas pesquisas: a questão social de algumas partes do Brasil, que não oferece postos de trabalho, obrigando os trabalhadores a migrarem de suas regiões, em busca de sustento para si e seus familiares

Ficam, então, tecidas algumas reflexões sobre a atuação do pedagogo no âmbito organizacional. É preciso visualizar, sobretudo, ouvir, o quanto a família é importante na vida das pessoas, dada a ênfase explicitada nas respostas dos participantes dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. **A arte de cuidar do cliente: de A a V**. Salvador: Casa da Qualidade, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. 9. reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. (Coleção Mundo do Trabalho).

ARISTÓTLES. **Política**. Tradução de Torriere Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção Obra-prima de cada Autor).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Ed. 70, 1977.

BORGES, L. M. **A formação ética na profissionalização do técnico em enfermagem**: desafios na relação educação-trabalho. 2012. 217 F. Tese - (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99412/305329.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 ab. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à educação.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

HANDY, C. **A era do paradoxo: dando um sentido para o futuro.** Tradução de Lauro Santos Blandy. São Paulo: Makron Books, 1995.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de pedagogia empresarial.**

Sorocaba/SP: Assessoria Empresarial Ltda., s/d. Disponível em: <<http://www.mh.etc.br/ebooks.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

JOHNSON, A. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica.** Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI.** 2. ed. 10.reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Sociologia geral.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em:

<http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

MARX K. **O capital: crítica da economia política.** Vol. 1. Tradução de Círculo do Livro. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

_____. K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATTAR, J. **Filosofia e ética na administração.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. **Trabalho.** 6. ed. São Paulo: Barsa Planeta Internacional Ltda., 2002.

OLIVEIRA, C. R. de. **História do trabalho.** São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia.** 24. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho e responsabilidades familiares:** novos enfoques. Notas nº 1 da OIT sobre trabalho e família. Disponível em:

<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/nota_1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Melhores empresas:** locais de trabalho que apoiam conciliação trabalho-família. Notas nº 3 da OIT sobre trabalho e família. Disponível em:

<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/nota_3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, mai/ag. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

RIBEIRO, A. E. do A. **Pedagogia empresarial:** atuação do pedagogo na empresa. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

_____. A. E. do A. **Temas atuais em pedagogia empresarial:** aprender para ser competitivo. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 2013. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

SEDIN, T. Em busca do orgulho perdido. **Você S/A**: edição especial, p. 34-36, set. 2012.

SOBRAL, M. A. **Família**: princípios constitucionais e as relações jurídicas familiares. 2010. Disponível em:

<http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8400>. Acesso em: 14 jul. 2013.

SOUZA, A. T. de; SANTOS, P. F. de M. Pedagogia empresarial: o pedagogo e sua atuação em espaços não escolares. V **Colóquio Internacional. "Educação e Contemporaneidade"** Sergipe, 2011. Disponível em:

<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20PEDAGOGIA%20EMPRESARIAL%20O%20PEDAGOGO%20E%20SUA%20ATUA%20C7%20O%20EM%20ESPA%20C7%20O%20N%20C3O%20ESCOLARES.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

TEIXEIRA, R.; NASCIMENTO, I. **Conciliação trabalho-família**: contribuições de medidas adotadas por organizações portuguesas. Revista Brasileira de Orientação Vocacional, v. 12, n. 2, São Paulo, dez. 2011. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902011000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jul. 2013.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q. F. e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

WILLAIME, J-P. As reformas protestantes e a valorização religiosa do trabalho. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (Orgs.). In: **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sônia Guimarães Taborda. Petrópolis: Vozes, 2005.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA

1.0. GERAIS

O principal objetivo da Revista FACTU Ciência é promover a divulgação da produção intelectual do corpo docente e discente da Faculdade e também de profissionais externos à instituição. A revista fará as publicações de artigos originais, revisões literárias, resenhas de assuntos correlatos à diversas áreas.

2.0. CONDIÇÕES PARA A PUBLICAÇÃO

Todos os textos serão submetidos à Comissão Editorial da Revista, o material enviado deverá ser inédito e não poderá ser enviado a outras publicações. Os originais ou CD não serão devolvidos.

A extensão de cada trabalho deverá seguir os seguintes critérios:

- Artigos: máximo de 20 laudas;
- Revisões literárias: máximo de 20 laudas;
- Resenhas: de 3 a 5 laudas;

O trabalho deverá ser formatado em MSWord 2007, obedecendo às seguintes recomendações: o trabalho deve ser apresentado em papel branco, formato A4 (21 cm x 29,7 cm), digitados na cor preta com exceção das ilustrações, no anverso da folha. Deve ser utilizada a fonte tamanho 12 (times new roman) para o texto e tamanho 10 para citações de mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, legendas das ilustrações e tabelas. Para a elaboração da capa e folha de rosto deve-se utilizar fonte tamanho 12 a 16. Para os demais elementos pré-textuais deve-se utilizar fonte tamanho 12. Títulos serão destacados em negrito e caixa alta, subtítulos devem estar em caixa alta sem negrito, o uso de itálico deve ser limitado a palavras ou expressões em outro idioma, no decorrer do texto palavras (não expressões) podem ser destacadas utilizando-se negrito.

Todos os trabalhos devem ser apresentados CD ou *pendrive* em que conste apenas o trabalho a ser examinado, acompanhado de 02 (duas) vias impressas, juntamente de uma carta encaminhada ao Diretor da Revista autorizando sua publicação. O nome do arquivo

deve ser o nome do autor, ex: seunome.doc.

As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto. Quadros, tabelas, gráficos, ilustrações e fotos devem ser apresentados em folhas separadas com os respectivos títulos, comunicação da fonte e em condições ótimas para reprodução (para formatação desses elementos solicitar o Manual de Normas para publicação da FACTU).

3.0. APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Página de rosto: a primeira página de cada artigo deverá indicar o título, o nome completo dos autores, maior titulação e local(s) de trabalho.

Resumo: na segunda folha deverá constar um resumo em português de, no máximo, 150 palavras. O resumo deverá especificar o objetivo, uma breve descrição da metodologia, os apontamentos principais e as conclusões.

Palavras-chave: após o resumo em português, na mesma folha, é essencial uma lista de 3 a 5 palavras em português que descreva o conteúdo do trabalho.

Abstract: na terceira folha deverá constar o resumo em inglês, no máximo, 150 palavras. seguindo as mesmas especificações do resumo em português.

Texto: os artigos originais deverão obedecer, em linhas gerais, à seguinte seqüência: introdução; objetivos; material e métodos; resultado; discussão; conclusões; referências bibliográficas.

Para resenhas é dispensado o resumo, palavras-chave, abstract e key words.

4.0. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referência é um conjunto padronizado de elementos descritivos retirados de um documento, que permite sua identificação individual. É constituída de elementos essenciais e, quando necessário, acrescida de elementos complementares. Os elementos essenciais são elementos indispensáveis à identificação do documento e estão estritamente vinculados ao suporte documental, variando, portanto conforme o tipo de material a ser referenciado.

As referências são alinhadas somente à margem esquerda do

texto, sem o uso de recuo, digitadas em espaçamento simples e separadas entre si com espaço duplo. Devendo ser apresentadas em ordem alfabética em lista no final do trabalho, de forma complementar pode ser apresentada em nota de rodapé.

Indica(m)-se o(s) autor(es) pelo último sobrenome em letras maiúsculas, seguido do(s) prenome(s) e outros sobrenomes, abreviado(s) ou não. Recomenda-se adotar um padrão quanto ao uso ou não da abreviação.

PADRÃO DE UMA REFERÊNCIA:

SOBRENOME, Prenomes do autor. **Título:** subtítulo. ed. Local: Editora, ano.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe da. **Iniciação à pesquisa no direito:** pelos caminhos do conhecimento e da invenção. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

5.0 CITAÇÕES

Citação é a menção no texto, de informação colhida de outra fonte, para esclarecimento do assunto em discussão ou para ilustrar ou sustentar o que se afirma. Devem ser evitadas citações referentes a assuntos já amplamente divulgados, rotineiros ou de domínio público, bem como daqueles provenientes de publicações de natureza didática, que reproduzem de forma resumida os trabalhos originais, tais como apostilas e anotações de aula.

As citações podem ser diretas ou indiretas, sejam obtidas de documentos ou de canais informais. As fontes de que foram tiradas as citações são indicadas pelo sistema alfabético ou pelo sistema numérico, no entanto, qualquer que seja o método adotado, deve ser seguido consistentemente ao longo de todo o trabalho. Existem alguns tipos de citação que explicaremos a seguir:

5.1 CITAÇÃO DIRETA

É a **transcrição literal** de um texto ou parte dele, conservando-se a grafia, pontuação, uso de letras maiúsculas e idioma. É usada somente quando um pensamento significativo for particularmente bem expresso, ou quando for absolutamente

necessário e essencial transcrever as palavras de um autor. As transcrições no texto devem aparecer entre aspas quando inferior a 3 três linhas ou destacadas graficamente se superior.

a) citação de até três linhas: a citação de até três linhas deve ser inserida no parágrafo, entre aspas, tamanho da fonte 12, não se esquecendo de mencionar Autor, ano e página, conforme modelo a seguir:

Ex.1

Segundo Paulus (1775, p. 46) O “tratamento obtido pela nobreza portuguesa na corte de Madri deveu-se à exímia intervenção de D. Francisco.”

OU

Ex. 2

O “tratamento obtido pela nobreza portuguesa na corte de Madri deveu-se à exímia intervenção de D. Francisco.” (PAULUS, 1775, p. 46).

b) citação com mais de três linhas: a citação com mais de três linhas deve aparecer em parágrafo distinto, a 4 centímetros da margem do texto terminando na margem direita. Esta **deve** ser apresentada **sem aspas**, deixando-se espaço simples entre as linhas e 2 (dois) espaços simples entre a citação e os parágrafos anterior e posterior, conforme modelo:

Ex. 1:

Um objetivo é um alvo que precisa ser atingido para a organização poder atingir suas metas. Os objetivos são, por natureza, mais específicos que a definição da missão e são, na realidade, a tradução da missão em termos específicos e concretos com os quais se possa medir os resultados. Estabelecem-se muitos objetivos-marcos de execução das missões e da busca da consecução das metas (STONER, 1985, p. 70).

Ou

Ex. 2:

Para Stoner (1985, p. 70),

Um objetivo é um alvo que precisa ser atingido para a organização poder atingir suas metas. Os objetivos são, por natureza, mais específicos que a definição da missão e são, na realidade, a tradução da missão em termos específicos e concretos com os quais se possa medir os resultados. Estabelecem-se muitos objetivos-marcos de execução das missões e da busca da consecução das metas..

5.2 CITAÇÃO INDIRETA

Também conhecida como paráfrase, é redigida pelo autor do trabalho com base em idéias de outro autor ou autores. Deve-se sempre indicar a fonte de onde foi tirada a idéia. As citações indiretas podem aparecer sob a forma de paráfrase, isto é, citação livre do texto, ou em forma de condensação que é a síntese dos dados retirados da fonte consultada, sem alterar fundamentalmente a idéia do autor, conforme exemplo a seguir.

Ex. 1

A palavra programa implica, um papel ativo, consciente e racional desempenhado por administradores na formulação da estratégia da organização e a estratégia é o programa geral para a consecução dos objetivos de uma organização (STONER, 1985).

Ou

Ex. 2

Segundo Stoner (1985), a palavra programa implica, um papel ativo, consciente e racional desempenhado por administradores na formulação da estratégia da organização e a estratégia é o programa geral para a consecução dos objetivos de uma organização.

5.3 CITAÇÃO DE CITAÇÃO

É a menção a um documento ao qual não se teve acesso, mas do qual se tomou conhecimento apenas por citação em outro trabalho. Esta forma de citação só deve ser usada na total impossibilidade de acesso ao documento original. A indicação é feita pelo sobrenome do autor original, ano da obra, seguido da expressão apud e do sobrenome do autor da obra consultada, ano da obra e página de for citação direta. Somente o autor da obra consultada é mencionado nas referências conforme exemplo a seguir:

NO TEXTO:

Segundo Mintzberg (1982 apud STONER, 1985, p. 70)

ou

(MINTZBERG, 1982 apud STONER, 1985, p. 70)

NAREFERÊNCIA:

STONER, J. A. F. **Administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985. p. 68-87.

6.0. ENVIO

Os interessados em apresentar qualquer publicação para avaliação, que sejam diretamente ligados a Faculdade, como docentes e discentes, deverão entregar diretamente a Comissão Editorial na própria sede da Faculdade. Já os profissionais externos deverão enviar para o seguinte endereço:

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai – FACTU
Comissão Editorial da Revista
Rua Rio Preto, 422 - Centro
CEP: 38610-000 - Unai - MG

