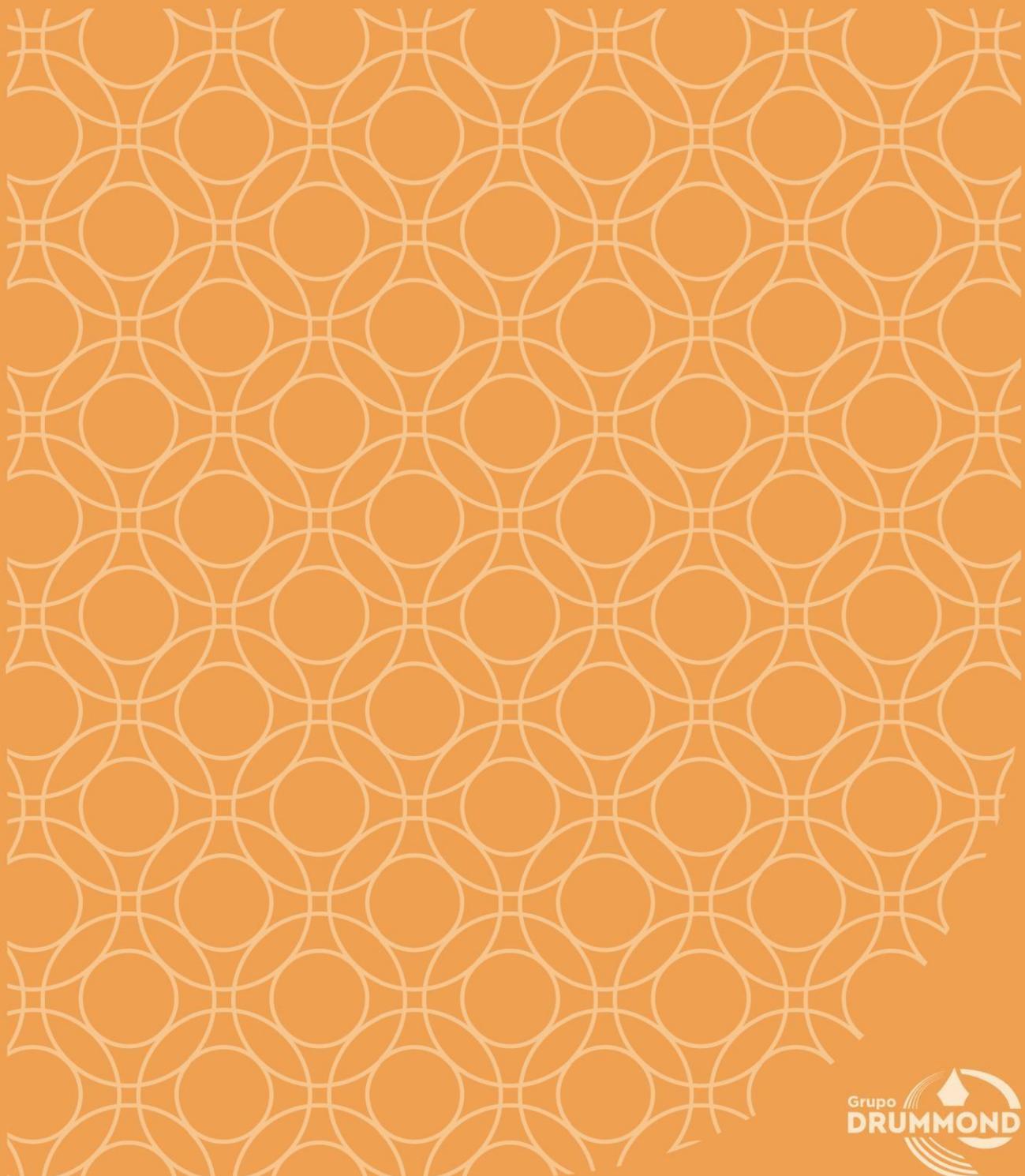


Revista Acadêmica Drummond

—Read

Ano 10 – Número 12 – Agosto de 2022 - ISSN: 2179-0647



Revista Acadêmica Drummond

Read

Ano 10 – Número 12 – Agosto de 2022

ISSN: 2179-0647

São Paulo

2022

READ – REVISTA ACADEMICA DRUMMOND

A READ - Revista Acadêmica Drummond - é uma publicação semestral de acesso aberto e gratuito, publicada pelo Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade – UniDrummond.

A revista tem como objetivo divulgar a produção técnico-científica produzida pelos corpos docente e discente da IES.

CONTATO

READ – Revista Acadêmica Drummond

Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade – UniDrummond

Rua: Professor Pedreira de Freitas, 401/415 - São Paulo – SP / CEP:03312-052

Fone: (11) 2942-1488

www.drummond.com.br

e-mail: read@dummond.com.br

EDITORIAL

A estrutura editorial da Revista Acadêmica Drummond é constituída pelos seguintes elementos: (i) Conselho Editorial; (ii) Corpo Editorial Científico; (iii) Editor-Chefe; e (iv) Revisores.

EQUIPE EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE DO CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Osmar Basílio

EDITORES CHEFE

Profa. Ms. Aurenice dos Santos Leite

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Pós Graduada em Didática do Ensino Superior pela Universidade Cruzeiro do Sul e Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atua como Procuradora Institucional e Gestora Acadêmica no Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade desde 2012. É professor titular do Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade desde 1999. Atuou como Gestora de Recursos Humanos por

mais de 10 anos. Principais áreas de atuação: Educação / Gestão Acadêmica / Regulação / Avaliação.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4365709569958013>

Prof. Dr. Jorge Wilson da Conceição

Doutor em Letras e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, é graduado em Letras e possui formação em teatro. Em 2013, participou do "Programa Líderes Internacionais em Educação", programa de formação com bolsa de estudos de cinco meses nos Estados Unidos, com ênfase em metodologia de ensino, estratégias didáticas, liderança, e uso de novas tecnologias aplicadas a educação, com estágio de 90 horas em escola pública americana. Atualmente é coordenador do curso de Letras e professor dos cursos de Pedagogia e Letras da Centro Universitário Drummond e Professor Formador do Centro de Inovação da Educação Básica Paulista (CIEBP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Tem experiência em docência nos ensinos básico e superior, coordenação pedagógica e formação docente.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1150182408249241>

MEMBROS DO CONSELHO EDITORIAL

Profa. Ms. Aureniece dos Santos Leite - <http://lattes.cnpq.br/4365709569958013>

Prof. Dr. Carlos Vital Giordano - <http://lattes.cnpq.br/1388190299864215>

Prof. Dr. Emerson Salino - <http://lattes.cnpq.br/4240532364580682>

Profa. Ms. Eunice Nogueira - <http://lattes.cnpq.br/5675854351555251>

Profa. Ms. Fabiola Mastelini - <http://lattes.cnpq.br/3547961009244185>

Prof. Dr. Jorge Wilson da Conceição - <http://lattes.cnpq.br/1150182408249241>

Profa. Ms. Rosana Auricchio - <http://lattes.cnpq.br/8495729964464269>

Prof. Ms. Winston Sonehara - <http://lattes.cnpq.br/7805326957850410>

REVISORES

Prof. Ms. Danilo Oliveira
Prof. Ms. Diego Sanches
Prof. Ms. Giuseppina Adele Rischioni
Prof. Ms. Jorge Marques Pontes
Prof. Dr. Marcello Ribeiro
Prof. Dra. Neide Cristina Silva (in memorian)
Prof. Ms. Regina Maria Pinna
Prof. Ms. Wagner Carillo

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL

Kelli Helena Santos da Silva

Capa e Diagramação

Fabiana Neves

INDEXAÇÃO E DIRETÓRIOS

A READ está indexada nos seguintes repositórios:

Sumários.org: <https://www.sumarios.org/funpec-rp>

Declaração de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

*In Memoriam***Neide Cristina da Silva**

Doutora em Educação. Líder do grupo de pesquisa Ylê-educare: educação para questões étnico-raciais. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade. Colunista da revista Dumela; Parecerista da Revista Eccos, Veras e REAd. Diretora de Comunicação da Academia Mauaense de Letras e Artes Paulo Freire. Docente desde 2006 nas áreas da Educação, História, Gestão e Turismo, atuando no Ensino Superior, Técnico e Básico. Experiência na modalidade de Educação à Distância, organização de visitas técnicas monitoradas e eventos acadêmicos. Profa. convidada nos cursos Lato Sensu UNINOVE. Profa. nos cursos de graduação UNI-Drummond. Profa. no programa de mestrado em Educação, Cultura e Subjetividade na Universidade Ibirapuera. Profa. curso de Pedagogia – UNIB.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9081035445892260>

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

Sumário

O CAMUFLADO AUMENTO DO IMPOSTO DE RENDA PESSOA FÍSICA	10
José Carlos Carota	
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A DIVERSIDADE NO SÉCULO XXI...23	
Rosenildo Modesto dos Santos	
METODOLOGIAS ATIVAS: UMA AVALIAÇÃO DOS POSSÍVEIS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES	32
Davi dos Santos Silva	
MOTIVAÇÃO, DO SENTIDO DO TRABALHO À COMPETÊNCIA INDIVIDUAL: O PAPEL DA LIDERANÇA E DA ORGANIZAÇÃO	53
Davi dos Santos Silva	
O DIREITO À DIFERENÇA E A HOMOAFETIVIDADE: SERES HUMANOS NÃO NASCEM POR DECRETO	73
Prof. Ms. Rodrigo Alves da Silva	

O CAMUFLADO AUMENTO DO IMPOSTO DE RENDA PESSOA FÍSICA

THE CAMOUFLAGED INCREASE IN INDIVIDUAL INCOME TAX

José Carlos Carota¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo destacar a falta de correção monetária da Tabela do Imposto de Renda Pessoa Física - no período de 2015 até 2021 - afetando, consequentemente, o poder aquisitivo de toda a sociedade brasileira, diminuindo este poder da população e proporcionando um aumento camuflado da carga tributária.

Palavras-chave: Correção. Imposto. Diminuição. Aquisitivo. Camouflado.

ABSTRACT

This paper aims to highlight that the lack of correction of the Individual Income Tax Table in the period from 2015 to 2021 affects the purchasing power of the entire Brazilian society, reducing this power of the population, and increasing tax revenue, becoming a camouflaged increase of the tax burden.

Key words: Correction, Tax, Reducing, Purchasing, Camouflaged.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo viabilizar o entendimento acerca do Imposto do Renda Pessoa Física e os efeitos da ausência de correção da Tabela Progressiva do Imposto de Renda para o contribuinte que, sem nenhuma dúvida, constitui aumento camouflado do Imposto de Renda para a população brasileira, e consequente acréscimo da arrecadação tributária.

Para tanto, demonstraremos a definição do Imposto de Renda e seus princípios constitucionais tributários e a função social do tributo para, na sequência, abrirmos o

¹ jc.carota@sili.com.br; José Carlos Carota – Doutor em Direito Civil pela Faculdade Autônoma de Direito – Fadisp,

Mestre em Direito, Especialista em Finanças e Controladoria, Graduado em Direito, Administração, Contabilista, Advogado, Consultor Jurídico, *Business Development Executive*, atuando como *Controller* e Diretor de diversos grupos nacionais e multinacionais no Brasil e no Exterior (USA, China, Latino América), Advogado associado do Escritório Jamil Michel Haddad, Escritor, Instrutor e Palestrante do CRCSP, Escritor, Avaliador de cursos do MEC/INEP, Professor Universitário e Coordenador em cursos de graduação e pós-graduação.

entendimento da legislação do Imposto de Renda Pessoa Física e os efeitos da inflação na Tabela do Imposto de Renda Pessoa Física; por fim, as considerações finais.

A metodologia utilizada neste trabalho é a categórico dedutiva baseada em referências bibliográficas, web gráficas e legislação vigente.

2 IMPOSTO DE RENDA - DEFINIÇÃO

Imposto é uma espécie de tributo cuja obrigação tem por fato gerador uma situação desvinculada e independente de qualquer prestação ou atividade estatal específica, relativa ao contribuinte - nas letras do artigo 16 do Código Tributário Nacional² (CTN). A obrigação de pagar imposto não se origina de nenhuma atividade específica do Poder Público relativa ao contribuinte. O fato gerador do dever jurídico de pagar imposto é uma situação da vida do contribuinte, relacionada a seu patrimônio, independente do agir do Estado.³

O fato gerador do imposto depende de característica ou situação do contribuinte. É tributo não vinculado a qualquer procedimento do Estado porque independe de qualquer atividade estatal voltada a seus contribuintes.

Evidente que o imposto de renda é classificado como um tributo fiscal, porque o Estado o arrecada para satisfazer as necessidades da sociedade e custear as suas atividades, gastos e investimentos. Também pode ser classificado como imposto pessoal, pelo fato de levar em conta as características pessoais de seus contribuintes, em oposição aos impostos reais - cuja tributação é alheia às condições econômicas e sociais de quem suporta o tributo.

Portanto, e para exemplificar, na tributação do Imposto de Renda Pessoa Física, quanto maior for a renda do contribuinte, maior será a sua alíquota do imposto. É a Tabela Progressiva⁴ do Imposto de Renda pessoa física, em vigor de 04/2015 até 01/2020.⁵

² Código Tributário Nacional - Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.

³ MACHADO, Hugo de Brito. Curso de direito tributário. São Paulo, Malheiros, 2016.

⁴ Progressividade do Imposto de Renda, com base no Artigo 153, § 2º, inciso I da Constituição Federal do Brasil. ⁵ CAROTA, José Carlos. Manual de direito tributário e financeiro aplicado. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2018.

⁶ No referido Sistema (capítulo I), os Princípios citados pelo ilustre autor estão perfilados no Artigo 145, § 1º (seção I, princípios gerais) e nos artigos 150, 151 e 152 (seção II, limitações ao poder de tributar) todos da Constituição Federal do Brasil.

3 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS TRIBUTÁRIOS

Evidente que na cobrança dos impostos, o estado deve seguir os princípios Constitucionais Tributários, citados na obra de Carota (2018) - e inseridos no texto da Carta de 1988 no Sistema Tributário Nacional⁶, principalmente - entre outros:

PRINCÍPIO DA LEGALIDADE

Nenhum tributo poderá ser instituído ou aumentado, a não ser por meio de lei que o estabeleça. Fundamentos: Artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal do Brasil: "Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei"; Artigo 150, inciso I, da Constituição Federal do Brasil: "Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, Estados, Distrito Federal e Municípios: I - exigir ou aumentar tributo sem lei que o estabeleça"; e também Artigo 97, inciso I do CTN: "Somente a lei pode estabelecer: I - a instituição de tributos ou a sua extinção."

PRINCÍPIO DA ANTERIORIDADE (ANUAL) - ARTIGO 150, INCISO III, "B" A lei que instituir ou majorar tributo só entra em vigor no próximo exercício financeiro daquele no qual tenha sido publicada a lei que criou ou aumentou o tributo. É o princípio da não surpresa. É a segurança jurídica do contribuinte, embora existam atenuações a esta regra para alguns impostos.⁵

PRINCÍPIO DA ANTERIORIDADE (NONAGESIMAL) - ARTIGO 150, INCISO III, "C".

Criado pela Emenda Constitucional nº 42, de 19 de dezembro de 2003, este Princípio veio para fortalecer a Anterioridade Anual, de modo que a partir da aprovação daquela Emenda não mais se tornou suficiente a vigência - no próximo exercício - das leis que criavam ou majoravam tributos. Com a inserção da letra "C" do inciso III, além de o Estado respeitar a virada do exercício financeiro, também teve de respeitar o prazo mínimo de 90 dias, para a vigência da nova regra tributária (instituição ou majoração de impostos), ainda que a Emenda em comento também tenha trazido atenuações.⁶

PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO AO CONFISCO - ART. 150, II INCISO IV.

A Constituição Federal estabelece que é vedado à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, utilizar tributo com efeito de confisco. Não obstante seja problemático o entendimento do que seja um tributo com efeito de confisco, certo é que o dispositivo constitucional pode ser invocado sempre que o contribuinte entender que o tributo, no caso, está confiscando os bens. Cabe ao Judiciário dizer quando e quanto um tributo é confiscatório.⁷

PRINCÍPIO DA CAPACIDADE CONTRIBUTIVA - ART. 145, § 1º CF

A Constituição Federal determina que sempre que possível, os impostos terão caráter pessoal e serão graduados segundo a capacidade econômica do contribuinte. Neste sentido, vale a pena destacar a lei 8.021/90 que determina a personalização e individualização do contribuinte. A regra destina-se somente aos impostos.

⁵ Não estão sujeitos a este Princípio os impostos: de Importação, de Exportação, de Operações Financeiras, de Crédito e de Seguros e também sobre Produtos Industrializados - com base no § 1º do Artigo 150.

⁶ Não estão sujeitos a este Princípio os impostos: de Importação, de Exportação, de Operações Financeiras, de Crédito e de Seguros e também de Renda, com base no § 1º do Artigo 150.

⁷ MACHADO, Hugo de Brito. *Curso de direito tributário*. São Paulo: Malheiros, 2016, p. 41.

Nesta linha de raciocínio, destacamos Ricardo Lobo Torres, que conceitua a capacidade contributiva do contribuinte, como:

A capacidade contributiva se subordina à ideia de justiça distributiva. Manda que cada um pague o imposto de acordo com a sua riqueza, atribuindo conteúdo ao vetusto critério de que a justiça consiste em dar a cada um o que é seu e que se tornou uma das “regras de ouro” para se obter a verdadeira justiça distributiva. Existe igualdade no tributar cada qual de acordo com a sua capacidade contributiva, mas essa tributação produz resultados desiguais por se desigualarem as capacidades contributivas individuais. Capacidade contributiva é capacidade econômica do contribuinte, como, aliás, prefere a CF/88, mantendo a tradição da CF/46 e coincidindo, também, com a Espanha. É capacidade de pagar (*ability to pay*) como dizem os povos da língua inglesa. Significa que cada um deve contribuir na proporção de suas rendas e haveres independente de sua eventual disponibilidade financeira.⁸

4 FUNÇÃO SOCIAL DOS TRIBUTOS

Compreende-se como *função*, neste contexto, um instituto e como *social* aquilo que concerne à sociedade, ao conjunto de cidadãos. Função social do tributo significa, assim, o papel a ser desempenhado pelo tributo, no que diz respeito ao interesse da sociedade, ao conjunto de cidadãos.

A Constituição Federal, em seu artigo 6º, assegura aos cidadãos os direitos sociais relativos à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, além de assistência aos desamparados. Para o Estado assegurar esses direitos sociais, deve ter uma fonte de renda, que é o tributo, principal origem de financiamento sustentável das atividades estatais, que inclui a exploração direta de atividades econômicas de interesse público ou segurança nacional. A arrecadação tributária deve permitir que o Estado cumpra suas funções essenciais: a) garantir os recursos necessários ao Estado para realização dos seus fins; b) ser instrumento de distribuição de renda; c) contribuir para minimizar as diferenças regionais.⁹

À luz deste conceito, a função social do tributo desempenha o papel de realização dos direitos sociais, que também são os direitos fundamentais. José Afonso da Silva (1996, p. 277) conceitua os direitos sociais.

Como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo os direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade.

⁸ TORRES, Ricardo Lobo. Curso de direito financeiro tributário. Rio de Janeiro: Renovar, 2013, p. 93,94. ⁹ CAROTA, José Carlos. A função social das sociedades empresárias e o planejamento tributário federal. São Paulo: Allprint, 2013.

5 IMPOSTO DE RENDA PESSOA FÍSICA - LEGISLAÇÃO

O Decreto 9.580/18 - Regulamento do Imposto de Renda (RIR) no seu artigo 1º define o contribuinte do Imposto de Renda Pessoa Física, como:

Art. 1º As pessoas físicas que perceberem renda ou proventos de qualquer natureza, inclusive rendimentos e ganhos de capital, são contribuintes do imposto sobre a renda, sem distinção de nacionalidade, sexo, idade, estado civil ou profissão (Lei nº 4.506, de 30 de novembro de 1964, art. 1º; Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 - Código Tributário Nacional, art. 43 e art. 45; Lei nº 7.713, de 22 de dezembro de 1988, art. 2º; Lei nº 8.383, de 30 de dezembro de 1991, art. 4º; e Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, art. 3º, parágrafo único).

§ 1º São também contribuintes as pessoas físicas que perceberem rendimentos de bens de que tenham a posse como se lhes pertencessem, de acordo com a legislação em vigor (Lei nº 5.172, de 1966 - Código Tributário Nacional, art. 43 e art. 45).

§ 2º As pessoas físicas residentes no exterior terão suas rendas e seus proventos de qualquer natureza, inclusive os ganhos de capital, percebidos no País tributados de acordo com as disposições contidas nos Capítulos V e VI do Título I do Livro III.

Art. 2º O imposto sobre a renda será devido à medida que os rendimentos e os ganhos de capital forem percebidos, observado o disposto no art. 78 (Lei nº 8.134, de 27 de dezembro de 1990, art. 2º).

De acordo com o artigo 36 do RIR - o referido tributo incide basicamente sobre os salários dos trabalhadores, assim como:

Art. 36. São tributáveis os rendimentos provenientes do trabalho assalariado, as remunerações por trabalho prestado no exercício de empregos, cargos e funções, e quaisquer proventos ou vantagens percebidos, tais como (Lei Complementar nº 109, de 2001, art. 68; Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 14; Lei nº 4.506, de 1964, art. 16; Lei nº 7.713, de 1988, art. 3º, § 4º; Lei nº 8.383, de 1991, art. 74; Lei nº 9.250, de 1995, art. 33; Lei nº 9.532, de 10 dezembro de 1997, art. 11, § 1º; e Lei nº 12.663, de 2012, art. 46):

I - salários, ordenados, vencimentos, soldos, soldadas, vantagens, subsídios, honorários, diárias de comparecimento, bolsas de estudo e de pesquisa e remuneração de estagiários;

II - férias;

III - licença especial ou licença-prêmio;

IV - gratificações, participações, interesses, percentagens, prêmios e quotas-partes de multas ou receitas;

V - comissões e corretagens;

VI - aluguel do imóvel ocupado pelo empregado e pago pelo empregador a terceiros ou a diferença entre o aluguel que o empregador paga pela locação do imóvel e o que cobra a menos do empregado pela sublocação;

VII - valor locativo de cessão do uso de bens de propriedade do empregador;

VIII - pagamento ou reembolso do imposto ou das contribuições que a lei prevê como encargo do assalariado;

IX - prêmio de seguro individual de vida do empregado pago pelo empregador, quando o empregado é o beneficiário do seguro, ou indica o beneficiário deste;

X - verbas, dotações ou auxílios para representações ou custeio de despesas necessárias para o exercício de cargo, função ou emprego;

XI - pensões, civis ou militares, de qualquer natureza, meios-soldos e quaisquer outros proventos recebidos de antigo empregador, de institutos, de caixas de aposentadoria ou de entidades governamentais, em decorrência de empregos, cargos ou funções exercidas no passado;

XII - a parcela que exceder ao valor previsto na alínea "a" do inciso II do **caput** do art. 35;

XIII - as remunerações relativas à prestação de serviço por:

a) conselheiros fiscais e de administração, quando decorrentes de obrigação contratual ou estatutária;

b) diretores ou administradores de sociedades anônimas, civis ou de qualquer espécie, quando decorrentes de obrigação contratual ou estatutária;

c) titular de empresa individual ou sócios de qualquer espécie de sociedade, inclusive aquelas optantes pelo Simples Nacional, de que trata a Lei Complementar nº 123, de 2006; e

d) trabalhadores que prestem serviços a diversas empresas, agrupados ou não em sindicato, inclusive estivadores, conferentes e assemelhados;

XIV - os benefícios recebidos de entidades de previdência privada e as importâncias correspondentes ao resgate de contribuições, observado o disposto na alínea "i" do inciso II do **caput** do art. 35;

XV - os resgates efetuados pelo quotista de FAPI, ressalvado o disposto na alínea "j" do inciso II do **caput** do art. 35 (Lei nº 9.532, de 1997, art. 11, § 1º);

XVI - outras despesas ou encargos pagos pelos empregadores em favor do empregado;

XVII - benefícios e vantagens concedidos a administradores, diretores, gerentes e seus assessores, ou a terceiros em relação à pessoa jurídica, decorrentes da contraprestação de arrendamento mercantil ou aluguel ou, quando for o caso, dos encargos de depreciação, relativos a veículos utilizados no transporte dessas pessoas e a imóveis cedidos para o seu uso (Lei nº 8.383, de 1991, art. 74);

XVIII - as despesas pagas, diretamente ou por meio da contratação de terceiros, às pessoas a que se refere o inciso XVII, tais como a aquisição de alimentos ou de outros bens para utilização pelo beneficiário fora do estabelecimento da empresa, os pagamentos relativos a clubes e assemelhados, os salários e os encargos sociais de empregados postos à disposição ou cedidos pela empresa, a conservação, o custeio e a manutenção dos bens a que se refere o inciso XVII;

XIX - a vantagem pecuniária individual paga aos servidores públicos federais dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário da União, das autarquias e das fundações públicas federais, no valor de R\$ 59,87 (cinquenta e nove reais e oitenta e sete centavos) (Lei nº 10.698, de 2 de julho de 2003, art. 1º);

XX - o abono de permanência a que se referem:

- a) o art. 40, § 19º, da Constituição;
- b) o art. 2º, § 5º, e o art. 3º, § 1º, da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003; e
- c) o art. 7º da Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004; e

XXI - o auxílio especial mensal concedido para jogadores, sem recursos ou com recursos limitados, titulares ou reservas das seleções brasileiras campeãs das copas mundiais masculinas da **Fifa** nos anos de 1958, 1962 e 1970 (Lei nº 12.663, de 2012, art. 37,**caput**,inciso II).

§ 1º Para os efeitos de tributação, equipara-se a diretor de sociedade anônima o representante, no País, de firmas ou de sociedades estrangeiras autorizadas a funcionar no território nacional (Lei nº 3.470, de 1958, art. 45).

§ 2º Os rendimentos de que tratam os incisos XVII e XVIII do **caput**, quando tributados nos termos estabelecidos no § 1º do art. 731, não serão adicionados à remuneração (Lei nº 8.383, de 1991, art. 74, § 2º).

§ 3º Serão também considerados rendimentos tributáveis a atualização monetária, os juros de mora e quaisquer outras indenizações pelo atraso no pagamento das remunerações previstas neste artigo (Lei nº 4.506, de 1964, art. 16, parágrafo único; Lei nº 5.172, de 1966 - Código Tributário Nacional, art. 43, § 1º; e Lei nº 7.713, de 1988, art. 3º, § 4º).

Além do mais, devemos levar em consideração a tributação incidente sobre ganhos de capital, assim como: venda de imóveis, veículos etc. conforme os artigos 149 a 153, o qual destacamos a seguir:

Art. 153. O ganho de capital apurado na forma estabelecida nos art. 130 e art. 148, observado o disposto nos art. 149 e art. 150, fica sujeito ao pagamento do imposto sobre a renda, com as seguintes alíquotas (Lei nº 8.981, de 1995, art. 21; e Lei nº 9.532, de 1997, art. 23, § 1º):

I - até o ano-calendário de 2016: quinze por cento; e

II - a partir do ano-calendário de 2017: 7

a) quinze por cento sobre a parcela dos ganhos que não ultrapassar R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais);

b) dezessete inteiros e cinco décimos por cento sobre a parcela dos ganhos que exceder R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais) e não ultrapassar R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais);

c) vinte por cento sobre a parcela dos ganhos que exceder R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais) e não ultrapassar R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais); e

d) vinte e dois inteiros e cinco décimos por cento sobre a parcela dos ganhos que ultrapassar R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais).

§ 1º O imposto sobre a renda apurado na forma estabelecida neste Capítulo deverá ser pago (Lei nº 8.981, de 1995, art. 21, § 1º; Lei nº 9.532, de 1997, art.

23, § 2º; Lei nº 10.833, de 29 de dezembro de 2003, art. 26; e Lei nº 11.196, de 2005, art. 70, **caput**, inciso I, alínea "a", item 1):

I - até o último dia útil do mês subsequente àquele em que os ganhos forem percebidos;

II - na hipótese a que se refere o art. 130:

a) pelo inventariante, até a data prevista para a entrega da declaração final de espólio, nas transmissões **mortis causa**, observado o disposto no art. 11;

b) pelo doador, até o último dia útil do mês-calendário subsequente ao da doação, na hipótese de doação em adiantamento da legítima; e

c) pelo ex-cônjuge a quem for atribuído o bem ou o direito, até o último dia útil do mês subsequente à data da sentença homologatória do formal de partilha, na hipótese de dissolução da sociedade conjugal ou da unidade familiar; e

III - pelo adquirente, ou, quando este for residente no exterior, pelo seu procurador, na data da ocorrência do fato gerador, na hipótese de rendimentos atribuídos a residentes no exterior.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso II do **caput**, se ocorrer alienação em partes do mesmo bem ou direito, a partir da segunda operação, desde que realizada até o final do ano-calendário seguinte ao da primeira operação, o ganho de capital deve ser somado aos ganhos auferidos nas operações anteriores, para fins da apuração do imposto sobre a renda na forma estabelecida no **caput**, deduzido o montante do imposto sobre a renda pago nas operações anteriores (Lei nº 8.981, de 1995, art. 21, § 3º).

§ 3º Para fins do disposto § 2º, considera-se integrante do mesmo bem ou direito o conjunto de ações ou quotas da mesma pessoa jurídica (Lei nº 8.981, de 1995, art. 21, § 4º).

Nessa mesma linha de raciocínio, não podemos deixar de levar em consideração que o regulamento do Imposto de Renda também prevê outras formas de tributação para a pessoa física, tais como: tributação das aplicações financeiras em renda fixa e variável, e ações, aluguéis, importações, royalties.

De acordo com o artigo 122 do Decreto 9580/18, a tabela do progressiva do Imposto de Renda Pessoa Física - a partir do ano de 2015, inciso VI passa a ser:

Art. 122. O imposto sobre a renda incidente sobre os rendimentos de que trata este Título será calculado em reais, de acordo com as seguintes tabelas progressivas mensais (Lei nº 11.482, de 2007, art. 1º, **caput**, incisos IV ao VIII): VI - para os meses de abril a dezembro do ano-calendário de 2015:

TABELA PROGRESSIVA MENSAL		
BASE DE CÁLCULO (R\$)	ALÍQUOTA (%)	PARCELA A DEDUZIR DO IMPOSTO (R\$)
Até 1.903,98	-	-
De 1.903,99 até 2.826,65	7,5	142,80
De 2.826,66 até 3.751,05	15	354,80
De 3.751,06 até 4.664,68	22,5	636,13
Acima de 4.664,68	27,5	869,36

Parágrafo único. O imposto sobre a renda será calculado sobre os rendimentos recebidos em cada mês (Lei nº 9.250, de 1995, art. 3º, parágrafo único).

6 EFEITOS DA INFLAÇÃO SOBRE A TABELA PROGRESSIVA DO IMPOSTO DE RENDA PESSOA FÍSICA

Neste item iremos analisar os efeitos da inflação brasileira no período de 2015 até 2021, considerando que a tabela do Imposto de Renda não sofreu atualização no respectivo período, gerando um aumento oculto e considerável na tributação das pessoas físicas, além do consequente aumento da arrecadação tributária.

6.1 INFLAÇÃO MEDIDA PELO IPCA

A fim de entendermos o que efetivamente ocorre, vamos analisar a inflação medida pelo Índice de Preço ao Consumidor Amplo (IPCA) desde o ano 2015, conforme tabela abaixo:

Tabela 1. Preço ao Consumidor Amplo (IPCA) desde o ano 2015

ANO	VARIAÇÃO ANUAL
2021	10,06%
2020	4,52%
2019	4,31%
2018	3,75%
2017	2,95%
2016	6,29%
2015	10,67%

Se utilizamos a sistemática de capitalização composta (juros compostos)⁹ de 2015 a 2021, teremos $1,10,06 \times 1,0452 \times 1,0431 \times 1,0375 \times 1,0295 \times 1,0629 \times 1,1067 = 50,76\% \text{ no período.}$

Vale destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define o IPCA como:¹⁰

⁹ Juros Capitalizados - Expressão usada na técnica do comércio para designar os juros devidos já vencidos que, periodicamente, se incorporam ao principal, isto é, se unem ao capital representativo da dívida ou obrigação, para constituírem um novo total. São, assim, juros que se integram no capital, perdendo sua primitiva qualidade de frutos, passam como parcela do capital a produzir frutos, tal qual ele. Dizem-se também juros compostos, em oposição aos que não se acumulam, que se dizem juros simples. Silva, De Plácido e. Vocabulário jurídico. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

¹⁰ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precosao-consumidor-amplo.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 28 mar. 2022.

O Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - SNIPC produz contínua e sistematicamente o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA que tem por objetivo medir a inflação de um conjunto de produtos e serviços comercializados no varejo, referentes ao consumo pessoal das famílias. Esta faixa de renda foi criada com o objetivo de garantir uma cobertura de 90% das famílias pertencentes às áreas urbanas de cobertura do Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - SNIPC.

Esse índice de preços tem como unidade de coleta estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, concessionária de serviços públicos e internet e sua coleta estende-se, em geral, do dia 01 a 30 do mês de referência. Atualmente, a população-objetivo do IPCA abrange as famílias com rendimentos de 1 a 40 salários-mínimos, qualquer que seja a fonte, residentes nas áreas urbanas das regiões de abrangência do SNIPC, as quais são: regiões metropolitanas de Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre, além do Distrito Federal e dos municípios de Goiânia, Campo Grande, Rio Branco, São Luís e Aracaju.

6.2 INFLAÇÃO MEDIDA PELA TAXA DO SISTEMA ESPECIAL DE LIQUIDAÇÃO E CUSTÓDIA (SELIC)

Nesta ambiência, não poderíamos deixar de destacar a SELIC que é uma taxa de juros básica da economia, que é definida pelo Banco Central do Brasil, como:¹¹

A Selic é a taxa básica de juros da economia. É o principal instrumento de política monetária utilizado pelo Banco Central (BC) para controlar a inflação. Ela influencia todas as taxas de juros do país, como as taxas de juros dos empréstimos, dos financiamentos e das aplicações financeiras.

A taxa Selic refere-se à taxa de juros apurada nas operações de empréstimos de um dia entre as instituições financeiras que utilizam títulos públicos federais como garantia. O BC opera no mercado de títulos públicos para que a taxa Selic efetiva esteja em linha com a meta da Selic definida na reunião do Comitê de Política Monetária do BC (Copom).

A seguir destacamos sua variação anual desde o ano de 2015:¹²

¹¹ <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/taxaselic>. Acesso em: 28 mar. 2022.

¹² <http://www.yahii.com.br/TaxasSelic.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Tabela 2. Variação anual desde o ano de 2015

ANO	SELIC - %
2021	9,25
2020	2,00
2019	4,50
2018	6,50
2017	7,00
2016	14,00
2015	14,25

Se utilizamos a sistemática de capitalização composta (juros compostos) de 2015 a 2021, teremos $1,0925 \times 1,02 \times 1,0450 \times 1,065 \times 1,07 \times 1,14 \times 1,14,25 = 72,83\% \text{ no período.}$

6.3 INFLAÇÃO MEDIDA PELO AUMENTO DO SALÁRIO-MÍNIMO NACIONAL

Complementando o entendimento, destacamos a seguir o aumento do salário mínimo a partir do no 2015: ¹³

Tabela 3. Aumento do salário mínimo a partir do no 2015

ANO	VALOR	PERCENTUAL DE AUMENTO
2021	1.100,00	5,26%
2020	1.045,00	058%
2020	1.039,00	4,11%
2019	998,00	4,61%
2018	954,00	1,81%
2017	937,00	6,48%
2016	880,00	11,68%
2015	788,00	8,84%

Capitalizando: $1,0884 \times 1,1168 \times 1,0648 \times 1,0181 \times 1,0461 \times 1,0411 \times 1,0058 \times 1,0526 = 51,93\% \text{ no período.}$

Efetuando uma análise comparativa entre estes 3 índices de inflação e a tabela do imposto de renda temos:

Tabela 4. Análise comparativa entre estes 3 índices de inflação e a tabela do imposto de renda

ÍNDICE	VARIAÇÃO NO PERÍODO 2015 A 2021
IPCA	50,76%
SELIC	72,83%

¹³ <https://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SALÁRIO-MÍNIMO	51,93%
TABELA IRPF	SEM CORREÇÃO

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetuando uma breve análise dos índices de inflação acumulados no período e a falta de correção da Tabela do Imposto de Renda Pessoa Física fica evidente que está ocorrendo um aumento da carga tributária camouflado para o assalariado, pois, com uma correção de salários a razão média de 50% no período, automaticamente este assalariado muda para uma faixa superior da tabela progressiva do Imposto de Renda. Estas circunstâncias condenam o contribuinte a pagar mais imposto e ainda neutralizam, em parte, a recomposição do poder aquisitivo das correções salariais e de outras receitas recebidas.

No mesmo caso temos os proprietários de imóveis com seus contratos de locação geralmente reajustados, anualmente, pelo IPCA - e que observam perda do poder de compra devido a não correção da tabela progressiva.

Nesta ambiência, não podemos deixar de citar os princípios constitucionais tributários, principalmente, o da capacidade contributiva do contribuinte e vedação ao confisco.

A título de reflexão: a falta de correção na Tabela Progressiva do imposto de Renda não estaria contrariando o princípio da legalidade? A inércia da administração pública em não atualizar os elementos da tabela não contribui, efetivamente, para um aumento da arrecadação tributária? Este aumento da arrecadação é justo?

Cabe ainda destacar que o Estado, quando não atualiza a referida Tabela, está efetivamente diminuindo o poder aquisitivo da sociedade e, consequentemente, interferindo na economia. Além disso, não cumpre a função social do tributo, em descompasso com o disposto no artigo 174, da Constituição Federal, em que o Estado, como agente normativo e regulador da atividade econômica, exerce, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento. O objetivo é preservar o mercado dos vícios do modelo econômico e assegurar a realização dos fins últimos da ordem econômica. Estes consistem em propiciar vida digna a todos e realizar a justiça social.

A título de *Lege Ferenda* - sugere-se a inserção no decreto 9.580/18, Regulamento do Imposto de Renda, a inserção de cláusula automática de correção anual da tabela do Imposto de Renda Pessoa Física pelos índices de inflação, além de considerar -

nos cálculos de atualização - os índices de anos anteriores que não foram devidamente atualizados.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Decreto n. 9.580/18, de 22 de novembro de 2018. Regulamento do Imposto de Renda. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51525535/do1-2018-11-23-decreto-n-9-580-de-22-de-novembro-de-2018-51525026. Acesso em: 28 mar.2022
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2015. 350 p.
- BRASIL. Decreto nº 9.580, de 22/11/2018
- BRASIL. Lei n. 5.172, de 25/10/1966
- CAROTA, José Carlos. **A função social das sociedades empresárias e o planejamento tributário federal**. São Paulo; Allprint, 2013.
- CAROTA, José Carlos. **Manual de direito tributário e financeiro aplicado**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2018.
- MACHADO, Hugo de Brito. **Curso de direito tributário**. São Paulo, Malheiros, 2016, p. 303.
- SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 1996.
- TORRES, Ricardo Lobo. **Curso de direito financeiro tributário**. Rio de Janeiro: Renovar, 2013, p. 93-94.

Fontes das Tabelas

- www.idinheiro.com.br/tabelas/tabela-ipca/. Acesso em: 28 mar. 2022.
- <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplio.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/taxaselic>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- <http://www.yahii.com.br/TaxasSelic.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- <https://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A DIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT FOR DIVERSITY IN THE 21ST CENTURY

Rosenildo Modesto dos Santos¹⁴

RESUMO

Dentro de um mundo globalizado tecnologicamente, temos que nos atentar à diversidade cultural, étnica e de gênero, mas dentro desse contexto precisa-se voltar aos primórdios da Grécia antiga, nos tempos de Platão, Aristóteles dentre outros, para entendermos o princípio da identidade. Ao voltar nossos olhares para o campo educacional, percebe-se o grande desafio dos gestores e toda equipe escolar, quanto a flexibilidade e reflexão sobre os novos desafios para compreender e trabalhar a diversidade dentro da comunidade escolar, respeitando as questões culturais, étnicas e de gênero. Outro desafio para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, é identificar os problemas de desigualdade social na comunidade externa que interfere dentro da comunidade escolar, promover a igualdade tecnológica é um grande desafio, devido aos problemas de acessibilidade, entender a relevância da valorização da diversidade dentro da comunidade escolar é reduzir o índice de preconceito e desigualdade.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Desigualdade. Diversidade. Exclusão.

ABSTRACT

Within a technologically globalized world, we have to pay attention to cultural, ethnic and gender diversity, but within this context it is necessary to go back to the beginnings of ancient Greece, in the times of Plato, Aristotle among others, to understand the principle of identity. When turning our eyes to the educational field, one can see the great challenge of managers and the entire school team, in terms of flexibility and reflection on the new challenges to understand and work with diversity within the school community, respecting cultural, ethnic and genre. Another challenge for those involved in the teaching-learning process is to identify the problems of social inequality in the

¹⁴ Graduado em Licenciatura em História e Pós-graduado em Docência do Ensino Superior, em Educação e Novas Tecnologias, em Psicopedagogia e em Cultura Afro-brasileira. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: srosenildo@gmail.com

external community that interferes within the school community, promoting technological equality is a great challenge, due to accessibility problems, understanding the relevance of valuing diversity within the school community is to reduce the rate of prejudice and inequality.

Keywords: Diversity, Environment, Exclusion School, Inequality

1 INTRODUÇÃO

O grande desafio para o século XXI, é identificar em um mundo globalizado a diversidade cultural e multicultural, dentro dessas questões precisamos flexibilizar os paradigmas de culturas e multiculturas, étnicas, gênero e sociais, mas, para essas questões, há necessidade de analisar os primórdios das civilizações sobre desigualdade, voltando à Grécia antiga podemos notar em Platão e Aristóteles, por volta de 300 a.C., as discussões e reflexões sobre o princípio da identidade.

A diversidade dentro da comunidade escolar é um grande desafio para gestores e toda equipe escolar, ao deparar com valores e culturas múltiplas, pode prejudicar o desenvolvimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas esse desafio, deve ser enfrentado por toda equipe escolar, promovendo ações pedagógicas que desenvolvam a prática da igualdade, intervindo nos casos de preconceito e exclusão.

Mesmo com toda complexidade para desenvolver projetos inclusivos, a gestão escolar necessita investir constantemente em palestrar e capacitações para corpo docente, abordando os temas sobre diversidade no ambiente escolar.

Metodologia, visa desenvolver identificação da geração de exclusões dentro da comunidade escolar, a gestão educacional promove reflexões sobre a diversidade cultural, ética, religiosa e de gênero. O estudo teve como base a pesquisa bibliográfica.

2 DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI

2.1 DIVERSIDADE NA COMUNIDADE ESCOLAR

Quando refletimos sobre identidade, precisamos nos atentar aos antigos filósofos que explanavam sobre o ser é, e o não ser, não é. Refletir sobre as teorias de Platão e Aristóteles por volta de 300 a.C., nos leva a sanar algumas dúvidas sobre o princípio da identidade. Aristóteles nos leva à reflexão que tudo é idêntico a si mesmo, porém com o aumento da diversidade cultural, de etnias e de gênero, a lógica Aristotélica

nos leva a novos questionamentos, proporcionando à comunidade novos desafios de inclusão.

Considerando as reflexões Platônicas e Aristotélicas, em pleno século XXI em um mundo globalizado e tecnológico, há necessidade de compreender as diferenças culturais, étnicas e de gênero, com suas influências no cotidiano de uma comunidade escolar, a gestão necessita ter novos olhares e diálogos coerentes sobre a diversidade externa à sua realidade interna.

Segundo Cury (2008, p. 219), “estamos distantes de um desafio instaurador de um processo que amplia a democracia e educa a cidadania, rejuvenesce a sociedade e irriga a economia. Estamos diante da necessidade de uma saída urgente para a educação de qualidade”.

Observa-se que as necessidades de quebrar paradigmas de uma estrutura tradicional e retrograda em alguns ambientes escolares, caso isso não aconteça, o ambiente escolar permanecerá sobre a submissão das autoridades impostas pelo Estado.



<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/> - 09/06/2022

Todos possuem seu papel dentro de uma sociedade, e a escola não foge desse contexto, os gestores, equipe administrativa e professores, precisam desenvolver habilidades e competências, para fazer um ambiente agradável e acolhedor, para que os alunos se sintam acolhidos e aceitos e não apenas tolerados, a diversidade tem que ser entendida e respeitada por todos.

Nesse contexto a escola não consegue quebrar alguns tabus de uma sociedade retrograda, mas pode levar a construção do conhecimento e abrir uma nova

perspectiva para os alunos com projetos pedagógicos que envolva toda a comunidade interna e externa para entender as diversidades, promovendo transformações.

Segundo Cury (2008, p.207), “o término de uma tal discriminação não é uma tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não tem o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas”.

Os professores tem papel fundamental na construção e transformação dentro das comunidades escolares, pois provoca reflexões dentro das salas de aula sobre temas transversais que envolva respeito às questões éticas e morais, por isso as instituições de ensino necessitam que em seu projeto político pedagógico tenha informações sobre a construção da cidadania e valores, com esse papel do professor e a implantação de projetos interdisciplinares dentro do contexto pedagógico, o combate a rejeição da diversidade torna-se mais aceitável pela comunidade escolar.

Os gestores educacionais necessitam da compreensão do termo gestão da diversidade, entender que a pluralidade dentro do ambiente escolar se torna cada vez mais abundante, entender as relações étnicas, culturas, gênero e religiosa passou a ser o grande desafio para acomodar os alunos em um ambiente flexível e livre de preconceito, não provocando a exclusão, propiciando um ambiente acolhedor e solidário.



Fonte: <https://criativosdaescola.com.br/> - 09/06/2022

O grande desafio para os gestores, equipe administrativa e docentes, é a compreensão das diferenças étnicas, as diversas etnias que compõem os continentes, nos leva a refletir sobre as diversas formas de identidade, levando a compreensão da

diversidade de costumes dentro de uma sociedade, porém temos que nos atentar que tudo está envolto dos direitos universais.

Percebe-se dentro da formação cultural brasileira, uma grande mistura de etnias, as que habitavam na época com a chegada dos portugueses, a europeia e a africana, são a base dessa diversidade cultural, com o passar dos anos, em vez da imposição da cultura conquistadora, passou a busca pelas histórias dos povos que participaram do processo de colonização, a sala de aula sempre foi e será palco para grandes discussões sobre as diversas etnias, buscando quebra de tabus sobre manifestações culturais desconhecidas, proporcionando uma visão ampla e quebrando os diversos tipos de preconceitos.

Segundo Gomes (2003), refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças. Mas, não podemos romantizar essas diferenças, devido ao diferente nos causar impacto, por estarmos enraizados com os tabus e paradigmas de uma sociedade arcaica e ultrapassada, mas quando conseguimos entender que a diversidade cultural é mais ampla do que o nosso preconceito, conseguiremos quebrar as barreiras do preconceito e entender a realidade dos outros.

A Comunidade escolar, reúne em seu espaço as diversas diferenças culturais, étnicas, religiosas e de gênero, porém gestores, professores e equipe administrativa, necessitam ser flexíveis para entender todo esse processo cultural e levar a compreensão das diferenças, há necessidade de toda equipe escolar levar os alunos a admirarem a riqueza de outras culturas, assim não provocando ações de preconceito e exclusão social.

Ao trabalhar as questões de diversidade dentro das comunidades escolar em um ambiente micro, a comunidade do entorno passa a compreender toda a construção do conhecimento, absorvendo as informações em um processo de transformação, passando para um ambiente macro.

Dentro do contexto social, precisamos entender o comprometimento da educação com a sociedade, para a formação do cidadão, sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propuseram princípios para orientação da educação no ambiente escolar.

Segundo os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.23) “Dignidade da pessoa humana, implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas”.

Segundo os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.23) “Igualdade de direitos, refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade”.

Segundo os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.23)

“Participação, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementariedade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe”.

Segundo os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.23) “Corresponabilidade pela vida social, implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil”.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, precisa se atentar a identidade do aluno, a qual está em constante mutação, o docente precisa estar sempre procurando estratégias para desenvolver as habilidades e competências, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, tendo a conscientização do meio social e econômico em que o mesmo está inserido, promover a reflexão sobre as diferenças de identidade cultural, étnica e de gênero, a qual nem sempre está formada, mostrando para o aluno as diversidades dentro de um mundo globalizado.



*A diferença nos enriquece...
... O respeito nos une.*

<https://diversidanaescola/> 09/06/2022

Acredita-se que a escola tem papel fundamental para levar os alunos à reflexão sobre as questões de diversidade dentro da sociedade, propiciando aos mesmos o papel de cidadãos que propaguem o quanto são perigosos o preconceito e a exclusão social, mas para que isso ocorra, a gestão escolar, equipe administrativa e professores,

devem estar abertos e flexíveis às novas formas culturais, para assim formar cidadãos críticos, exigindo seus direitos de igualdade, independente de cultura, etnia, crença e gênero, dentro de um contexto social econômico.

Dentro das questões culturais, a pluralidade e diversidade, sempre serão o grande desafio devido sua complexidade, em pleno mundo globalizado e tecnológico, percebe-se que gestores e toda equipe escolar terão muito a fazer na construção do conhecimento, há necessidade de novas estratégias para alcançar os objetivos e um plano político pedagógico flexível com metodologias diversificadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa desempenhar seu papel dentro da sociedade em que está inserida, a diversidade está cada vez mais presente no dia a dia, e a gestão escolar juntamente com toda a equipe pedagógica necessita promover diálogos com a comunidade externa e interna para a compreensão das diferenças culturais, étnica, religiosas e de gênero, mas se atentando às questões sociais e políticas.

A gestão escolar necessita ser democrática, a respeito às diferenças devem estar em constante promoção, para combater a exclusão via preconceito, com temas pertinentes para discussão em toda a comunidade interna.

Todos os envolvidos no contexto social econômico têm por finalidade formar o cidadão dentro de normas éticas e morais, mas a escola tem papel fundamental na formação do cidadão enquanto sua criticidade e reflexões sobre as mais adversas situações, focando sempre no respeito a diversidade.

A formação do cidadão em um mundo globalizado está sempre à frente de uma nova geração, mas alguns fatores são de suma importância para essa formação, a família, o professor e a sociedade, são de suma importância na construção ética e moral do cidadão, para que esse comprehenda a sociedade em que está inserido.

A gestão escolar e toda a equipe, não consegue quebrar tabus e paradigmas sociais e culturais, mas com projetos pedagógicos, podem influenciar na naturalidade que é a diversidade.

Dentro das diferentes metodologias de ensino, percebe-se uma realidade heterogênea, cada unidade escolar possui experiências e formatos organizacionais diferentes, mesmo existindo orientações advindas dos órgãos reguladores, sendo assim os trabalhos sobre diversidade e pluralidade são adequados à necessidade da comunidade escolar.

Com o amplo desenvolvimento das habilidades e competências dentro do ambiente escolar, os alunos conseguirão elaborar intervenções críticas e reflexivas em uma sociedade democrática e a intervenção de problemas situacionais que envolva discriminação e preconceito.

Dentro do contexto das questões de preconceito e intolerância, a escola deve possibilitar discussões e reflexões sobre as diversas culturas e sua diversidade, levando o aluno a conscientização do respeito. A sala de aula é um grande laboratório para professores e alunos traçarem e articular estratégias, passando a ter uma visão maior dentro da sociedade, conforme as experiências progridem os valores passam a ter outra visão, proporcionando ao aluno a construção do conhecimento e assim entendendo as diferenças culturais.

Ao romper alguns paradigmas dentro das comunidades escolares, os alunos passar a ter um espaço para expor suas ideias e ser protagonista no processo de democracia, com a construção do conhecimento professores passaram a ser mais flexíveis nas reflexões e discussões sobre as diversas formas culturais e de gênero.

Mesmo quebrando paradigmas e tabus, os desafios são imensos para gestores e comunidade escolar na atualidade, muitos setores da sociedade ainda mantêm uma postura ultrapassada no que diz respeito a construção do conhecimento, há muito a discutir sobre as diferenças dentro do ambiente escolar, mas os professores estarão sempre em prontidão para construir de melhor forma o conhecimento, quebrando barreiras e enfrentando os desafios para construir uma sociedade democrática e justa.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação. Ensino Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 146.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - apresentação dos temas transversais e ética. V. 8, Brasília, DF:MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2008.

CURY, C. R. J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, dez/2008.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico cultural. In: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciela M. N. **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília, 2003.

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA AVALIAÇÃO DOS POSSÍVEIS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

ACTIVE METHODOLOGIES: AN ASSESSMENT OF POSSIBLE IMPACTS IN THE TRAINING OF NEW READERS

Davi dos Santos Silva¹⁵ - Autor
Fabio Peppe Beraldo¹⁶ - Orientador

RESUMO

O presente artigo busca elucidar os impactos das novas metodologias da aprendizagem (metodologias ativas) na formação leitora de crianças e jovens. Por meio de pesquisas bibliográficas busca-se avaliar sobre a ênfase dada ao "fazer" esta, de certa forma, distanciando os aprendizes do hábito de leitura, considerada uma metodologia passiva, avaliando para isso as teorias que suportam tais metodologias, como o socioconstrutivismo de Vygotsky, o construcionismo de Pepert, além das contribuições de Paulo Freire e sua crítica a educação bancária e Morin com a teoria da complexidade. Propõe-se a investigar ainda, a ascensão da teoria dos cones e pirâmides da aprendizagem nos âmbitos educacionais, sua relação com as metodologias ativas, bem como, sua autoridade como teoria da aprendizagem. Por fim, faz um breve relato de pesquisas que demonstram os benefícios da leitura, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Palavras-chaves: Leitura. Metodologias Ativas. Cultura *Maker*. Pirâmides de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article seeks to elucidate the impacts of new learning methodologies (active methodologies) on the reading formation of children and young people. Through bibliographic research, we seek to evaluate the emphasis given to "doing" this, in a way, distancing learners from the habit of reading, considered a passive methodology, evaluating for this the theories that support such methodologies, such as the

¹⁵ filhodejesse@yahoo.com.br; graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Carlos Drummond Andrade; graduado também em Administração com foco em Recursos Humanos e Pós-Graduado em Psicologia Organizacional.

¹⁶ fabio.beraldo@drummond.com.br; Mestre em Engenharia Elétrica e Mecatrônica, Especialização em Metodologias Ativas; Professor do Centro universitário Carlos Drummond Andrade.

socioconstructivism of Vygotsky, Peper's constructionism, in addition to the contributions of Paulo Freire and his critique of banking education and Morin with the theory of complexity. It is also proposed to investigate the rise of the theory of cones and pyramids of learning in educational fields, its relationship with active methodologies, as well as its authority as a theory of learning. Finally, it makes a brief report of research that demonstrates the benefits of reading, especially with regard to the development of socio-emotional skills.

Keywords: Reading; Active Methodologies; Maker Culture; Learning Pyramids

1 INTRODUÇÃO

Após a revolução agrícola e a transformação gerada na forma com que os seres humanos se organizavam, a tradição oral de transferência de informações, conhecimento e cultura não eram mais suficientes, dada a complexidade e o aumento populacional desta nova organização. O cérebro humano não se adaptou para o armazenamento das informações que aquela sociedade produzia. Então, por volta dos anos 4.000 AEC os sumérios inventaram um sistema capaz de armazenar informações fora do cérebro: a escrita. Com isso, libertaram a nova ordem social das limitações humanas, possibilitando que estas sociedades se tornassem ainda mais complexas e numerosas (HARARI, 2017). Com a necessidade de armazenar informações de forma a serem revistas e utilizadas no futuro, surgem os primeiros livros, dando a novas formas e tarefas à escrita.

No século XV da era cristã, a invenção da prensa de tipos móveis por Gutenberg e a difusão do uso do papel baratearam a produção dos livros, que assim, pôde alcançar mais pessoas. A leitura e a escrita passaram a dominar grande parte da vida humana, O livro popularizado modificou a educação, democratizou a informação e o conhecimento e passou a ser uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento intelectual da humanidade, acelerando o desenvolvimento e progresso. Assim, o livro passou a ser reconhecido como um norteador das práticas educacionais em todo o mundo (HARARI, 2017; ROCHA, ROTH.2014).

Mais recentemente, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo instituto Pró-Livro aponta em suas últimas edições que os motivadores para ler um livro que antecedem o motivo “exigência escolar ou acadêmica” são: prazer, gosto, interesse pessoal; crescimento pessoal (atualização cultural ou conhecimento geral); distração e motivo religioso. A pesquisa aponta também a queda da influência dos professores

na formação leitora de 33% em 2007 para 11% em 2019, embora em todas as edições avaliadas, a leitura seja apontada em primeiro lugar como fonte de conhecimento (Retratos, 2007; 2011; 2015; 2019).

Assim o presente artigo busca entender se as novas metodologias educacionais baseadas no “fazer” estão afastando os aprendizes do hábito da leitura. Para isso, o presente artigo será dividido em duas partes. Na primeira, avaliamos a teoria da aprendizagem chamada pirâmide ou cones da aprendizagem bem como a teoria da aprendizagem corporativa, modelo 70:20:10 e suas possíveis influências nas novas metodologias de aprendizagem baseadas no “fazer” (metodologias ativas e cultura *maker*). Na segunda, avaliarmos à luz dos recentes estudos, a importância do hábito de leitura para o desenvolvimento dos processos cognitivos e socioemocionais de maneira a reforçar a importância da leitura como metodologia educacional.

2 A ÊNFASE NO FAZER: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL

Nos últimos 30 anos vivenciamos grande desenvolvimento nos meios de comunicação e informação. Os aparelhos portáteis e as mídias digitais passaram a ocupar grande parte da vida cotidiana e profissional dos indivíduos, transformando a maneira de ser, estar e experimentar o mundo, bem como as relações entre as pessoas e entre as pessoas e as instituições. Conforme Dioginis et. al, (apud CORDEIRO, GUÉRIOS, PAZ, 2019), este novo jeito de se relacionar com o mundo e com as pessoas têm provocado mudanças nas relações dentro da escola e instigado estudiosos e profissionais da educação em como trazer essas tecnologias para dentro da sala de aula, criando novas metodologias de ensino aprendizagem que visam deixar para traz a chamada educação tradicional.

educação então passa por um momento de ruptura de um modelo de educacional em que o aluno adotava uma posição “passiva” recebendo o conhecimento do professor ou do livro, para assumir uma postura “ativa”, sendo encorajado a construir o conhecimento ao ouvir, questionar, analisar, discutir e fazer (ROCHA, LEMOS, 2014). Entretanto, o processo de mudança de paradigma pode gerar perdas significativas, ao realizar a seleção de ideias, privilegiando determinadas operações em prejuízo de outras (MORIN, 2001). A questão suscita questionamentos e controvérsias de ambos os lados, dos que são a favor da ruptura com o modelo tradicional e dos que são a favor das novas metodologias (RESNICK, 2020).

A ênfase no fazer nos âmbitos educacionais não é nova. No final do século XIX, estudiosos como o Dr. Cecil Reddie (1858-1932), Edmond Demolins (1852-1907) e John Dewey (1859-1952). Reformularam métodos e técnicas de ensino ao colocar a criança como centro da construção do conhecimento, propondo que a “criança deve ter contato com o meio social, práticas intelectuais (conhecimento/teorias/fundamento), fazendo disso uma simbiose para o melhor sistema de aprendizado” (CAMILO, MEDEIROS, 2018, p. 22). Esta nova pedagogia chegou ao Brasil apenas na primeira metade do século XX, e ficou conhecida como a pedagogia ativista ou escola nova, mas ganhou maior visibilidade e atenção na década de 1990 por meio de relatório intitulado “Educação um tesouro a descobrir” com indicações para a educação do século XXI. Nele, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e para a Cultura (UNESCO) aponta que a educação passará por duras transformações que, em um primeiro momento, podem parecer contraditórias, a capacidade de transmitir saberes sem submergir os aprendizes em um mar de informações que podem ser transitórias, dada a velocidade com que as ciências têm evoluído. O relatório estabelece quatro pilares da educação, a: saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, e indica que os pilares precisam ser estruturados objetivando uma experiência integral e completa de educação, seja no plano cognitivo como no prático.

Em vista disto, surgem no âmbito educacional novas metodologias que se alçam como novos paradigmas educacionais ao levar o aprendiz a um novo patamar, como agente ativo e protagonista na construção de seu conhecimento (ROCHA, LEMOS, 2014). em detrimento do comportamento passivo do modelo tradicional de educação, que segundo Gadotti (apud PAIVA, 2015, p. 207) é considerado “um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo”.

3 TEORIA DOS CONES E PIRÂMIDES DA APRENDIZAGEM

Com uma pesquisa na internet, na data em que este artigo foi escrito, foram encontradas 407.000 citações para “cones da aprendizagem” e 662.000 para “pirâmides da aprendizagem”. As referências à pirâmide de aprendizagem atribuem sua construção a William Glasser, já os cones são atribuídos a Edgar Dale. Em sua maioria, as citações são realizadas em sites não acadêmicos, *blogs*, páginas voltadas a treinamentos corporativos e agências de notícias, embora seja possível encontrar menções em artigos, teses e dissertações. Um dos artigos, que não possui

referências, sinaliza que a pirâmide da aprendizagem “vem amplamente sendo divulgada e aplicada por professores e pedagogos mundo afora” (CESD, 2022). Mas, afinal, do que tratam estas teorias?

Teoria dos cones e ou pirâmides da aprendizagem presumem que existe uma hierarquia nas formas como o ser humano pode aprender, elencando percentuais de retenção de conhecimento nas diversas formas de interações para a aprendizagem. Na ponta da pirâmide estão elencadas as aprendizagens passivas com menor percentual de retenção e, na sua base, as aprendizagens ativas, com maior percentual de retenção, conforme segue: Aprendizagens passivas: 10% de retenção ao ler; 20% ao escutar; 30% ao ver; 50% ao ver e escutar; Aprendizagens ativas: 70% de retenção ao conversar, debater, reproduzir, classificar, enumerar e definir; 80% ao praticar e 95% ao ensinar aos outros. Conclui-se de acordo com estas teorias, a leitura é praticamente inútil no que se refere a método de aprendizagem, com baixa eficácia na retenção de conhecimento, além de categorizar a leitura como uma forma passiva de aprendizagem.

Lettrud e Hernes fazem uma análise minuciosa das origens dessas teorias e não encontraram na literatura científica, estudos que possam embasar tal hierarquização e percentuais de retenção (MUZARDO, SILVA, 2018). No entanto, a divulgação massiva de tais teorias entre os anos de 1990 e 2013 gerou, consequentemente, a insígnia de autoridade nos círculos educacionais, médicos e de engenharia (LETRRUD; HERNES, 2018).

Lettrud e Hernes (2018) indicam que a classificação das modalidades de aprendizagem mais antigas data de um período que compreende os anos de 1852 a 1901. Mesmo que os autores não tenham quantificado o percentual de retenção nas diferentes modalidades de aprendizagem, elas aparecem hierarquizadas, porém tratam da persistência da memória. Os autores apontam ainda que a primeira hierarquia quantificada foi encontrada em 1906, e diferente das versões anteriores, abordam a quantidade de informações retidas.

É no período entre 1906 e 1940 que as classificações de modalidades de aprendizagem e retenção são amplamente difundidas. E muito embora haja concordância entre os diversos autores sobre a classificação das modalidades, não há consenso sobre os percentuais de retenção. E de acordo com Muzardo e Silva (2018) não há nas literaturas avaliadas indicação sobre pesquisa científica que possam validar tais dados.

O uso do cone ou pirâmide da aprendizagem tem seu início em 1937 com a publicação do livro “*Visualising the Curriculum*”, no qual os autores abordam o uso de apoio audiovisual na educação, classificando maneiras de transferência de informações do mais concreto para o mais abstrato. Na obra, para mais abstrato indica-se: palavras, diagramas, mapas, imagens planas. Já para mais concreto: estereogramas, filmes, modelos, objetos e situação real. (HORBAN et. al 1937). De acordo com Lee e Reeves (2018), em 1946 Edgar Dale publica a primeira edição do livro “*Audiovisual methods in teaching*” onde tratava do ensino por meios audiovisuais. Como na obra de Horban, utiliza uma sistematização dos diferentes níveis de abstração relacionados aos diferentes métodos de ensino. Na terceira e última edição, publicada em 1969, integrou os três modos de ensino de Jerome Bruner, categorizando as experiências de aprendizagem em: simbólica (aprendizado por abstração), icônica (aprendizado por observação) e ativa (aprendizado pela experimentação). Em resumo, o que Edgar Dale queria mostrar é que à medida que as experiências de aprendizagem partiam da base para o topo da pirâmide, os aprendizes tornam-se espectadores ao invés de participantes. Muzardo e Silva (2018) mencionam que o próprio Edgar Dale, na edição de 1946, adverte que em um ambiente de aprendizagem, as faixas dos cones por diversas vezes se entrelaçam, e que o cone não se trata de uma classificação ou hierarquia de aprendizagem.

A pirâmide da aprendizagem de William Glasser de acordo com a maior parte das fontes, indica sua criação na década de 1960 atrelada à teoria das escolhas (MUZARDO, SILVA, 2018). E em uma série de artigos publicados na revista “*Education Technology*” (2014), os autores apontam que Glasser cunhou sua teoria fundamentado na motivação para o aprendizado, com ênfase na satisfação e entusiasmo. O objetivo era a busca de uma melhor qualidade no ensino e dos professores. Os autores apontam que “em nenhum lugar desses trabalhos Glasser se referiu ou reivindicou o crédito por qualquer versão do gráfico de retenção” (SUBRAMONY et al, 2014 p.27) e que ao ser questionado sobre os dados, o instituto William Glasses negou a propriedade sobre dados, solicitando aos questionadores buscarem por Edgar Dale. (SUBRAMONY et al, 2014).

4 MODELO 70:20:10

O modelo 70:20:10 surgiu em meados de 1990 por meio do *Center for Creative Leadership*, Carolina do Norte, EUA, em trabalho realizado por Morgan McCall, Robert

Eichinger e Michael Lombardo, que avaliava a aprendizagem informal no ambiente corporativo. Nele apresenta-se pesquisa que indica que gerentes de sucesso atribuem a aquisição de competências a 70% de missões difíceis e desafios profissionais, 20% vindo de colegas e superiores e 10% a formação tradicional e leituras (JENNINGS: WARGNIER 2014 *apud* EICHINGER, LOMBARDO, 1996). Para Kajewski e Madsen (2014), a origem do modelo é incerta, indicando obras datadas de 1979 e 1987 que relacionam a aprendizagem no trabalho e o aprendizado ao longo da vida a educação informal, apontando que cerca de 80% das novas habilidades adquiridas por adultos ocorrem de maneira informal e fora das instituições.

O modelo ganhou forte repercussão a partir dos anos 2000 quando Charles Jennings desenvolveu o modelo 70:20:10 de Eichinger e Lombardo para ser aplicado na empresa Reuters e Thomson Reuters, formando mais de 50 mil colaboradores (JENNINGS: WARGNIER 2014). Para Jennings e Wargnier, a base do modelo é a diferenciação entre aprendizagem formal e informal, e de uma formação fundamentada no fazer, em oposição à aquisição e retenção do saber. Consiste em: 70% aprendizagem informal, prática e experiência; 20% aprendizagem informal por meio de interações e cooperação com pares; 10% aprendizagem formal com sala de aula e leitura. Enfatiza o “conceito de “saber menos”, tirando o foco da informação e colocando os esforços na ação, o que leva a outro fundamento, o conceito de “*outboard brain*” ou cérebro comunitário/colaborativo, o que implica em significativas mudanças nas abordagens pedagógicas, é “uma nova perspectiva no que se refere ao conteúdo e levam em consideração muito mais as competências de tratamento da informação do que a transferência e a memorização” (JENNINGS, WARGNIER, 2014, p. 19).

No Brasil, o modelo é muito utilizado em empresas e consultorias de treinamento com foco no desenvolvimento de competências e melhoria do desempenho organizacional, no entanto, já tem encontrado espaço no âmbito educacional. Em livro digital intitulado “Metodologias Ativas” disponibilizado pelo

Instituto Federal do Paraná, há um capítulo dedicado ao modelo, onde se questiona: “É possível melhorar a experiência em sala de aula usando o modelo 70:20:10?” (IFPR-EDUPULSE, 2020, p.7); o texto ainda afirma que a estratégia pode ser adotada em qualquer contexto de aprendizagem e que na atualidade “não faz mais sentido aulas com apresentações e leituras intermináveis” (IFPR-EDUPULSE, 2020, p.7).

De acordo com Palácio e Bittencourt (2021) em artigo que avalia a atualização pedagógica para docentes de Colégios Militar do Brasil enfatiza que os encontros presenciais e palestras são responsáveis por apenas 10% do que os alunos aprendem, orientando os coordenadores pedagógicos a dosar as práticas de forma a alcançar o equilíbrio 70:20:10, concentrando o maior tempo do aluno em atividades práticas.

Nota-se que a pesquisa que deu início ao modelo não determina hierarquia de aprendizagem ou percentuais de retenção de informações, porém, percebe-se que os textos que abordam e explicam o modelo caminham no intuito de cristalizar uma hierarquia das aprendizagens. E muito embora o modelo seja questionado em relação aos métodos e resultados da pesquisa que levaram aos percentuais, ele ganhou força dentro das organizações e tem ganhado espaço nas instituições escolares (KAJEWSKI, MADSEN, 2014).

5 METODOLOGIAS ATIVAS E CULTURA MAKER

As metodologias ativas, conhecidas no Brasil desde 1980, apresentam-se como a ruptura com o modelo tradicional de educação ao adotar as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Mattar (2017) indica que a internet possibilitou que o papel do professor fosse questionado ao disponibilizar informações e conteúdo de forma abundante e gratuita. Tais questionamentos levaram a busca por metodologia que tirassem do professor a responsabilidade por disponibilizar os conteúdos, cabendo ao aluno buscá-los, seja em livros, vídeos, filmes ou materiais digitais disponíveis na internet. Desta forma os alunos são deslocados de uma posição de vasilhas a serem enchidas pelo educador para uma posição participativa no processo de aprendizagem como “decisor, criador, jogador¹, professor, ator, pesquisador e assim por diante, de alguma maneira, ele deixa de ser aluno” (MATTAR, 2017, p. 22) e o professor passa a ter um papel de guia.

Porém, surge o questionamento: Quais as bases teóricas para a adoção das metodologias ativas? Para Bacarin (2020), as metodologias ativas apresentam relações com a pedagogia da experiência de John Dewey, no que refere-se a experiência prática e a reconstrução consciente da experiência; também se relaciona a aprendizagem significativa de David Ausubel, ao fazer uso de saberes que o aluno já possui, associando-os para construir novos saberes; e por fim, relaciona-se como a perspectiva da autonomia e problematização de Paulo Freire, na crítica a educação

bancária de transmissão de conteúdos e o estímulo para que os estudantes pensem de forma autônoma.

De acordo com Mota e Rosa (2018) as metodologias ativas se vinculam teoricamente à psicologia cognitiva, especificamente com os conceitos de socioconstrutivismo e metacognição. O socioconstrutivismo teve como pioneiro Lev Vygotsky, que enfatizou a necessidade de interações com o meio e com as pessoas para a construção de ambientes significativos para a aprendizagem. Para Vygotsky, as funções mentais superiores, como a atenção voluntária, memória lógica e de formação de conceitos, têm sua origem nas interações e relações entre os indivíduos (VYGOTSKY, 1991). A metacognição surge de estudos realizados a partir de 1970 que tentam romper com o paradigma do saber e do não saber. O chamado “aprender a aprender” ganha visibilidade, uma vez que a construção do conhecimento surge da capacidade do aprendiz em usar estratégias que facilitam o seu aprendizado para alcançar a construção cognitiva (BEBER, SILVA, BONFIGLIO, 2014; RIBEIRO, 2003). Conclui-se então segundo Sanmartí (2009 apud BEBER et al 2014) o ensinar é ajudar os alunos a identificar as diferenças entre suas formas de fazer, de pensar, de falar, de sentir, e de valorizar, levando-o organizar e planificar sua ação antes do início da tarefa de aprendizagem, bem como a fazer ajustes enquanto realiza a tarefa, e adotar revisões necessárias ao avaliar os resultados obtidos. Com isso, possibilitar o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, do comprometimento, da motivação e da superação de obstáculos na aprendizagem. Assim, de acordo com Bacarin (2020. p.17), “no método ativo parte-se da prática para se chegar à teoria”.

Por conseguinte, as metodologias ativas mais conhecidas não descartam a leitura como forma de obtenção de conteúdo teórico ou recurso para as atividades práticas. Elencamos as metodologias que fazem uso da leitura: sala de aula invertida, instrução por pares, método do caso, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos; as que não fazem uso da leitura são aprendizagem baseada em jogos e gamificação.

A cultura *maker* ou faça você mesmo, surge a partir de 1990 ligada à ideia de sustentabilidade e reutilização de objetos para a criação de protótipos em desenvolvimento de projetos diversos. Ganha força nos Estados Unidos a partir de 2005 após a publicação de uma revista e o lançamento de uma feira destinada ao tema. A partir daí, aliou-se a conhecimentos da engenharia das coisas ao possibilitar recriar mecanismos e aprender sobre seu funcionamento, mesclando ainda, robótica,

automação, programação, marcenaria, mecânica entre outras experiências (CORDEIRO, GUÉRIOS, PAZ, 2019).

De acordo com Rodrigues et al. (2021) a cultura *maker* aos poucos passou a ganhar os espaços escolares, apoiada na concepção de que a escola precisa ser um ambiente interessante e que colabore com o processo de aprendizagem, bem como, no fundamento de que o aluno deve ser protagonista na construção do conhecimento. Estes objetivos são alcançados pela promoção do ato de experimentar aliado ao trabalho coletivo e colaborativo de criação e resolução de problemas.

Silva et al. (2018) apontam que sua utilização na educação surge com Seymour Papert, matemático sul-africano. Seymour, seguidor do construtivismo de Piaget, desenvolveu a teoria construcionista quando atuava com crianças ao observá-las trabalhando com programas de computadores e eletrônica. Já Nunes e Santos (2013) enfatizam que o princípio fundamental da teoria de Papert é a criação de ambientes de aprendizagem em que o aprendiz possa testar ideias, teorias e hipóteses. Souza (2021) ainda aponta contribuições das teorias de Piaget, Vygotsky, John Dewey e dos pensamentos de Paulo Freire na fundamentação teórica que ampara a cultura *maker*. Mattar (2017) aponta que na educação básica, a tendência das escolas é a adoção dos *makerspaces*, ambientes que oferecem ferramentas diversas e oportunizam a aprendizagem mão-na-massa. Rodrigues (2021) indica as *Fab Labs*, espaços específicos com aparatos tecnológicos de ponta e recursos que permitem a criação de objetos diversos.

Logo, Souza (2021) conceitua a cultura *maker* como sendo um movimento dentro das metodologias ativas, cujo foco é a experiência prática, resolução de problemas e a transformação do conteúdo adquirido em novas criações realizadas pelos próprios alunos, permitindo que o aprendiz use ferramentas digitais ou físicas para construir seu conhecimento.

6 IMPACTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

Observa-se na avaliação da literatura sobre metodologias ativas e cultura *maker* que ambas são fundamentadas em teorias da aprendizagem cujos autores são referências da pedagogia, tendo amparo em estudos e pesquisas científicas de diversas áreas do conhecimento, em especial a psicologia, e por isso, possuem *status* de autoridade no que se refere a inovação de práticas pedagógicas, sendo inclusive aprovadas

empiricamente. Nota-se que ambas possuem forte apelo à prática em detrimento da passividade no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, esta passividade está relacionada a um comportamento ou disposição mental do educador e do aprendiz, ao que Paulo Freire nomeou de educação bancária.

A educação bancária pressupõe que os aprendizes são recipientes vazios a serem preenchidos pelo educador, assim, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 1987, p. 34). Desta forma, professor e aprendiz são vítimas de um processo que os subjuga a um pensar errado por terem deformada sua capacidade de olhar criticamente para o que se ensina e se aprende, tornando-os assim, seres incapazes de intervir na realidade que os cerca. Assim, a crítica realizada à metodologia tradicional de ensino, se dá, não no âmbito do método e/ou estratégia utilizados pelo professor, como por exemplo um período de leitura, aula expositiva ou mesmo a necessidade de memorização de uma fórmula. Como aponta o relatório “Educação um tesouro a descobrir”, “todos os especialistas concordam (...) é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos” (UNESCO, 1997, p. 92). Antes, a crítica se dá, à mentalidade que impede a emancipação do ser, anulando sua criatividade, seu olhar crítico para o mundo, impondo-lhe uma passividade e adaptação ao mundo, ao invés de uma ação transformadora e inovadora, tão necessária para o novo mundo.

Retomando Morin (2001), todo processo de mudança de paradigma pode gerar perdas significativas, no processo de seleção de ideias, privilegia-se determinadas operações em prejuízo de outras. Desta forma, a de se cuidar para que no processo de inovação das estratégias de ensino, não sejam deslegitimados métodos e estratégias consideradas “passivas”, mas que possuem grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, como é o caso da leitura, principalmente nos anos iniciais da educação formal.

Como demonstrado, a teoria dos cones da aprendizagem e o método 70:20:10 pressupõe que a leitura é quase ineficaz no processo de aquisição de conhecimento, porém, nenhuma delas possui embasamento científico ou mesmo teórico que as amparem (SILVA, MUZARDO, 2018). Suas origens remontam a uma organização dos diferentes níveis de abstração e não a hierarquização das modalidades de aprendizagem ou de retenção. Do outro lado, o método 70:20:10 tem sua origem numa

pesquisa com executivos, cujo objetivo era entender, na visão destas pessoas, como adquiriram as competências necessárias à obtenção do sucesso profissional.

Desta forma, conforme mencionam Silva e Muzardo (2018, p. 177), “o problema com a aceitação acrítica desses modelos hierarquizantes da aprendizagem é que eles podem estar fundamentando perspectivas pedagógicas diversas”. Porém foi possível elucidar que, tanto os teóricos das metodologias ativas quanto da cultura *maker*, não fazem sequer menção a elas ao embasar suas práticas ou justificar a sua eficácia, ainda que possamos encontrar poucos *sites* e *blogs* que afirmam o contrário, mesmo que sem indicar a referência para tal afirmação.

7 OS BENEFÍCIOS DA LEITURA

Como já mencionado, a leitura é uma atividade cultural inventada pelo homem há alguns milhares de anos, o hábito de leitura, então, é um processo adaptativo do nosso cérebro que se utiliza de outras estruturas para conseguir realizá-lo, o que demanda esforço, assim, a leitura é um exercício para o cérebro e participa do desenvolvimento de habilidades e competências específicas (DEHAENE, 2012).

Os progressos da neurociência e da psicologia cognitiva possibilitaram a interpretação dos mecanismos neurais do ato de ler, criando uma ciência da leitura, com a qual é possível descrever como funcionam os circuitos cerebrais herdados de nossos antepassados e como se adaptaram para a leitura (DEHAENE, 2012). Assim, o que veremos a seguir, são algumas das pesquisas realizadas e que demonstram os benefícios do hábito da leitura.

Quatro artigos abordam o poder da leitura de ficção, o primeiro intitulado “Além da ficcionalidade: cognição e a psicologia da ficção”, nele Keith Oatley busca desmistificar a ideia de ficção como um ramo inferior de literatura. para isso, aborda do ponto de vista do desenvolvimento humano, a necessidade de abstrações. Aponta que a abordagem cognitiva da literatura busca na psicologia a ideia de simulação e mostra que esta capacidade se desenvolve a partir da utilização de silogismos, que nasce da imaginação, que é nutrida pelo jogo, pela ficção, na simulação e em metáforas. E por meio de exemplo trazido por Reymond A. Mar (Mar et. al., 2006) sobre a necessidade de aprender pilotar avião e o tempo gasto em simuladores de voo, questiona se uma pessoa lesse muita ficção, ela poderia melhorar suas

habilidades sociais, assim busca entender a relação entre a teoria da mente¹⁷, a empatia e a percepção social. Apresenta então pesquisas realizadas com o objetivo de medir o impacto da ficção nas pessoas, cujo resultado revelou que as pessoas que liam ficção iam melhores nos testes que apontam habilidades sociais, capacidade de reconhecer as emoções dos outros e empatia. Indica ainda pesquisa de Mar, Tackett e Morre (2010) que descobriram que crianças da pré-escola expostas a uma rotina de contação de histórias e filmes, se saem melhores em testes que avaliam a teoria da mente. E pesquisa de Fong, Mullin e Mar (2012) que evidenciam que os melhores resultados de testes de reconhecimento de emoções se apresentam para leitores de histórias de amor, família e suspense, mas não para ficção científica. Johnson (2012 apud Oatley p.319) descobre que “quanto mais os leitores são transportados para dentro da história, maior é sua empatia”. Em conclusão, o artigo aponta que os resultados levam a crer que a ficção leva as pessoas a simulações de situações e emoções diferentes das quais está habituado, exercendo assim, influência nas questões de problemas relacionais, capacitando o leitor a mudar, do seu jeito e se quiser, em relação às novas situações que experimenta no mundo real.

Em outro artigo de Oatley (2012), “A ciência cognitiva da ficção” define a ciência cognitiva da ficção como aquela que se ocupa das simulações e construções de mundo sociais na mente. Como a mente percebe os significados destes mundos em sua relação com o mundo real. E busca também estudar como as palavras, por meio de imagens criadas, ativam mapas mentais que nos geram experiências semelhantes às que temos ao vivenciar a situação. O autor discorre sobre estudos feitos com ressonância magnética que buscaram entender a relação dos neurônios espelhos com a empatia e como a ficção literária pode ajudar no desenvolvimento desta habilidade humana. Aponta estudos em conjunto com outros pesquisadores que levantam hipóteses de que os leitores de ficção teriam melhores habilidades sociais que os não leitores. Tais estudos demonstram por meio de ressonância a ativação cerebral de áreas visuais e motoras durante a leitura de ficção, bem como a ativação de áreas cerebrais relacionadas à teoria da mente e que avaliam como a imaginação ativada pela leitura de ficção pode ajudar na transformação da personalidade do

¹⁷ Área que investiga a habilidade das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e dos outros e, dessa maneira, predizer suas ações ou comportamentos.

indivíduo em curto prazo no que se refere a traços da personalidade ligados a amabilidade e abertura ao outro.

Na mesma linha do artigo anterior, Kidd e Castano (2013) apresentam estudo publicado pela revista científica Science: “A leitura de ficção literária melhora a teoria da mente”. Nele os autores revelam como a leitura de ficção pode auxiliar as pessoas na compreensão dos estados mentais dos outros. Exploram como a ficção pode promover e refinar a sensibilidade interpessoal, expandir nosso conhecimento da vida dos outros, auxiliando-nos no reconhecimento de nossas semelhanças. Em síntese, o resultado dos experimentos suporta a hipótese de que a leitura de ficção melhora os resultados nos testes de habilidade da teoria da mente, mas indicam que os estudos devem ser aprofundados pois a curto prazo os melhores resultados foram obtidos com a leitura de ficção literária (livros ganhadores de prêmios de literatura). O quarto artigo “Empatia e leitura literária: O caso do monólogo interior de Fraulein Else” analisa como as obras de ficção e seu elemento conhecido como “monólogo interior” podem influenciar os leitores a desenvolver empatia. Vinci (2019) aponta que estudos recentes da neurobiologia demonstram a origem da empatia na descoberta dos chamados neurônios-espelho, responsáveis pela capacidade dos humanos de se entenderem através da simulação neural, o que nos permite imitar as ações uns dos outros dando-nos a condição de entender as intenções e emoções relacionadas a esta ação. A autora aponta que embora a leitura não seja a observação direta das ações, pode agir como intermediária, por meio da utilização de verbos de movimento, levando o leitor a ter a impressão de estar com eles, experimentando a ação, ativando o sistema sensório-motor e a chamada simulação incorporada, isto é, produzindo imagens mentais do que lemos, ativando o sistema de espelho ao simularmos estas ações. É descrito ainda, que devido a concentração no ato da leitura e a redução dos estímulos físicos, aumenta-se o envolvimento emocional, desencadeando uma identificação maior com as ações, percepções e sentimentos dos personagens. Vinci aponta dois elementos textuais presentes na obra *Fraulein Else* de Arthur Schnitzler (1924) e que aumentam a empatia: a descrição dos movimentos físicos e o uso da focalização interna. O monólogo interior, então pode ser considerado uma forma extrema de focalização interna, ao possibilitar ao leitor acessar também o mundo interior da personagem, suas emoções, sentimentos e opiniões, assim, o leitor fica restrito às impressões e percepções deste, sendo quase que obrigado a concordar, entender e justificar suas ações, aumentando o grau de envolvimento e a propensão de

simpatizar com a personagem. O artigo conclui que estes itens, quando bem elaborados em textos literários, podem potencializar a ativação dos mesmos mecanismos que nos possibilitam ter empatia com pessoas reais.

O estudo intitulado “Efeitos de curto e longo prazo de um romance na conectividade do cérebro” avalia por meio de ressonâncias magnéticas se a leitura de um romance alteraria de forma mensurável a conectividade do cérebro em estado de repouso e por quanto tempo as mudanças durariam (BERNS et al, 2013). Os autores apontam que a pesquisa neurobiológica busca compreender quais redes cerebrais estão ativas no processamento da história, porém a maior parte dos estudos se concentram na resposta imediata, isto é, áreas cerebrais responsáveis pelo processamento cognitivo enquanto as histórias são consumidas. No estudo 21 participantes com idades entre 19 e 27 anos, foram avaliados num período de 19 dias consecutivos, em que deveriam realizar a leitura do romance Pompéia de Robert Harris (2003). Os resultados demonstraram aumento de conectividade de curto prazo em três redes corticais, independentes, responsáveis pela compreensão da linguagem, em que os autores atribuíram a influência da leitura, dos questionários realizados sobre o capítulo lido antes do teste e ainda ao fato de estarem participando da pesquisa, o que se deve a um estado cerebral de alerta causado por experiências cognitivas anteriores que modulam os mapas mentais de conectividade ao prever possíveis entradas iminentes. Também foram notadas mudanças de longo prazo na conectividade cerebral em regiões somatossensoriais e motoras persistentes após a leitura do romance. Os autores levantam a hipótese de o romance invocar atividade neural associada a sensações corporais ao colocar o leitor no papel do protagonista. Entretanto, o estudo levantou muitas hipóteses, mas não foi conclusivo, sugerindo que a leitura de romance pode fortalecer as regiões de processamento da linguagem e afeta as regiões sensório-motoras, cabendo então, estudos mais aprofundados devido ao pequeno número de exames realizados.

Relatório realizado pela BOP Consulting, “O impacto da literatura por prazer e empoderamento” explora os impactos da leitura por prazer ao longo da vida por meio de revisão de literatura e a avaliação de diversos programas de leitura. O relatório buscou revisões recentes e de grande escala que trazem estudos com publicações a partir de 1960 e acrescentou outros estudos relevantes. O relatório aponta estudo realizado por Clark e Rumbold (2006), relacionando a leitura ao aumento de conhecimento geral, compreensão de outras culturas, participação da comunidade,

percepção da natureza humana e da tomada de decisão, além de relações com habilidades sociais bem desenvolvidas, diminuição da solidão e envolvimento em processo artísticos. Apresenta revisão de literatura feita pelo departamento de Educação (2012) que conclui que a leitura por prazer é responsável por sete benefícios: 1. realização de leitura e capacitação para a escrita; 2. compreensão de texto e gramática; 3. amplitude de vocabulário; 4. atitudes positivas de leitura, maior autoconfiança como leitor e prazer em ler mais tarde na vida; 5. conhecimento geral; uma melhor compreensão de outras culturas; 6. maior participação na comunidade e uma percepção da natureza humana e 7. tomada de decisão. Apresenta estudo realizado por Sullivan e Brown (2013) cujo objetivo era avaliar a influência da leitura no progresso cognitivo de vocabulário, matemática e ortografia. Os resultados mostram que ler frequentemente e por prazer aos 10 anos, ler mais de uma vez por semana, livros ou periódicos, aos 16 anos, equivalem a vantagens em relação a vocabulário, matemática e em ortografia. Outro estudo relevante avaliou os processos psicológicos envolvidos na atividade de leitura. Kumschick et al. (2014) testou a hipótese de que ler e discutir livros com conteúdo emocional aumentaria a competência emocional das crianças. A pesquisa realizada em uma escola da Alemanha com 104 crianças de sete a nove anos, apontou resultados positivos para a melhoria do vocabulário emocional e do conhecimento e compreensão das emoções com pequenas variações entre meninos e meninas em questões específicas como por exemplo a capacidade de reconhecer sentimentos mascarados.

Em conclusão, o relatório da BPO Consulting demonstrou que a leitura para crianças e jovens aumenta o conhecimento de si mesmo e de outras pessoas, levando a melhores níveis de interação social, no capital social e cultural, bem como na imaginação, foco e fluxo, relaxamento e regulação de humor, além da melhoria das habilidades de comunicação e de resultados educacionais a longo prazo.

Ainda há outros estudos que relacionam a leitura à longevidade, a auto padrões de concentração, melhorias no engajamento cognitivo com impactos no vocabulário, concentração e habilidades de pensamento crítico e a redução de níveis de estresse, porém não tivemos acesso às publicações.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo procuramos elucidar se novas metodologias de aprendizagem baseadas no fazer estariam de alguma forma afastando os aprendizes do hábito da

leitura. Mediante a avaliação dos fundamentos conceituais que apoiam estas novas metodologias (metodologias ativas e cultura *maker*), bem como em documento da UNESCO que direciona os esforços dos países para novas formas de educação para o século XXI, foi possível perceber que ambas possuem suas bases em teorias amplamente difundidas, conhecidas e reconhecidas por estudiosos da pedagogia, sendo aferidos por estudos validados cientificamente e empíricos. Por outro lado, foi possível observar a ampla divulgação por meio de *blogs*, sites de notícias ou corporativos teorias cujo conteúdo colocam em xeque as contribuições da leitura para a prática de ensino e aprendizagem.

Como mencionado, tais teorias “vem amplamente sendo divulgada e aplicada por professores e pedagogos mundo afora”, além de categorizar a leitura como uma forma passiva de aprendizagem e afirmarem que “não faz mais sentido aulas com apresentações e leituras intermináveis”. Isso nos revela que, para se mostrar inovador e garantir uma pretensa renovação dos teóricos da educação, alguns poucos profissionais estão fazendo uso de teorias como argumento de autoridade, mas que não possuem nenhum embasamento teórico ou prático validado cientificamente. Podemos aqui evocar Paulo Freire que em *Pedagogia da Autonomia* (1987) nos indica que ensinar exige rigorosidade metódica e pesquisa, para tornar-se um professor crítico que conecte o que lê e estuda à realidade que está acontecendo ao seu redor e a questiona, indaga e por isso pensa certo.¹⁰ Fica a pergunta: os professores não se incomodam de as crianças e adolescentes estarem se afastando do hábito da leitura? Também não se preocupa ao ouvir nos bancos das escolas e universidades frases como “não gosto de ler” ou “ler me dá sono”?

Outro ponto importante refere-se a defesa de que as melhores práticas de ensino e aprendizagem são aquelas consideradas ativas, em que o aluno é participativo, justificando que “os alunos de hoje não estão dispostos a ter aulas expositivas em virtude do acesso ao mundo virtual” (SILVA, MUZARDO, 2018, p.177), entretanto, grande parte do conteúdo disponível na internet está em forma escrita ou visual. Relacionado a isso, como foi possível elucidar, a maioria das metodologias ativas fazem uso em maior ou menor proporção da leitura para suas práticas, esta constatação, se conecta a um alerta realizado pelo próprio Edgar Dale, que “as faixas apresentadas pelo cone frequentemente se entrelaçam e se misturam umas às outras (...) não haverá confusão entre nosso cone e uma hierarquia ou ordem de classificação dos processos de aprendizagem” (Silva e Muzardo 2018 apud DALE, 1946, p.47).

Diante disso, a ciência cognitiva da leitura, especificamente a ficcional vem mostrando que o exercício da leitura, diferente do que é divulgado, não é uma metodologia passiva, pois a experiência da leitura, simula em nosso cérebro as experiências, movimentos, gestos, emoções e sentimentos, ativando as áreas responsáveis por estas ações - como se estivessem acontecendo - com isso, podem modificar nossa forma de ser e pensar a curto ou longo prazo, dependendo do quanto o leitor se envolve com a história. Também foi possível perceber que a leitura ficcional pode ser utilizada como ferramenta para trabalhar as competências socioemocionais. Este tipo de leitura, ao fazer a criança lidar com situações que no mundo real poderia não vivenciar, aumenta seu potencial de ter empatia e melhora as habilidades ligadas à teoria da mente.

Por fim, a leitura por prazer e empoderamento tem mais apelo às crianças e adolescentes que as leituras acadêmicas, o que é demonstrado nas diferentes pesquisas da Retratos da Leitura no Brasil, ao revelar que o motivo principal de leitura é o prazer e gosto. Porém, ainda fica um questionamento que não foi possível elucidar: Quais são os motivos da redução do índice de influência dos professores na formação de novos leitores no Brasil? Parte da resposta pode estar relacionada ao material deste artigo, entretanto, sabe-se que há uma questão estrutural e de precarização da educação que tem passado despercebida pela maior parte dos profissionais da educação.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACARIN, Ligia Maria Bueno Pereira. **Metodologias Ativas**. (recurso eletrônico). Curitiba: Contentus, 2020.
- BERNS Gregory S. BLAINE, Kristina. PRIETULA, Michel J. PYE, Brandon E. ***Short and long-term effects of a novel on connectivity in the brain***. Brain Connectivity, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3868356/#s007title>. Acesso em: 1 maio 2022.
- BPO Consulting. ***Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment***. The Reading Agency, 2015. Disponível em: <https://readingagency.org.uk/news/The%20Impact%20of%20Reading%20for%20Pleasure%20and%20Empowerment.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

CAMILO, Cíntia Morales. MEDEIROS, Liziany Müller. **Teorias da Educação.** Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

CESD - Centro Síndrome de Down. **A pirâmide de aprendizagem de William Glasser.** Disponível em: <https://www.cesdcampinas.org.br/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser>. Acesso em: 23. mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler.** 23 ed. São Paulo. Autores Associados. Cortez, 1989.

GALLE, Helmut P. E; PEREZ Juliana P. PEREIRA, Valéria S. (organizadores).

Ficcionalidade: uma prática cultural e seus contextos. São Paulo: FFLCH/USP:

FAPESP, 2018. Disponível em:

<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/286>. Acesso em: 1 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, EDUPULSE. **Metodologias Ativas.** Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/EbookMetodologiasAtivas-EDUPULSES.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

JENNINGS, C. & WARGNIER, J. **70:20:10 - Explorando os Novos Territórios de Aprendizagem.** s.l.: CrossKnowledge, 2014. Disponível em: https://mooc.campusvirtual.fiocruz.br/reia/desafios-da-lideranca/curso1/images/texto70_20_10-Charles_Jennings_e_Jerome_Wagnier.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

KIDD, David Comer. CASTANO, Emanuele. Reading Literary Fiction improves Theory of Mind. **Science**, v. 342, out. 2013.

Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1239918>. Acesso em: 1 maio 2022.

LEITE, Lucas. SILVA Thais Couto da. HAMADA Priscila. MARUYAMA, Úrsula. Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 11., 2015, Rio de Janeiro. **Conhecendo o modelo 70:20:10 de aprendizagem:** como ele é adotado e percebido nas empresas. Disponível em: https://www.inovarse.org/artigos-por-edicoes/XICNEG-2015/T_15_593.pdf Acesso em: 06 abr. 2022.

LETTRUD, Kare. HERNES Sigbjarn. **Excavating the origins of the learning pyramid myths.** Cogente education. 1^a edição. Vol 5. 2018. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1518638> Acesso em: 06 abr. 2022.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para educação presencial, blended e a distância**. Artesanato educacional. 1^a edição. São Paulo, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3^a ed. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2001.

OATLEY, Keith. **The cognitive science of fiction**. WIREs Cognitive Science. July 2012. Disponível em: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcs.1185> Acesso em: 1 maio 2022.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GOIÁS). Belo Horizonte, MG, v. 31, n. 04, p. 201 – 222, dez/out, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PALÁCIO, Juliano Brandão, Bittencourt, Daniela Chaves Radel. **Atualização pedagógica para docentes do Sistema Colégio Militar do Brasil**: uma proposta interativa utilizando-se da Gestão do Conhecimento. Disponível em: https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/9573/1/tcjuliano2021_3t_artigo.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

Plataforma Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SILVA, F, L; MUZARDO, F.T. **Pirâmides e cones de aprendizagem**: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. Dialogia. São Paulo, n. 29, p. 169-179, mai/ago, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia. n. 29.7883>.

SUBRAMONY, Deepak Prem. MOLENDÀ, Michael. BRETUS, Anthony K. THALHEIRMER, Will. **The good, the bad and the ugly**: A bibliographic essay on the corrupted cone. In: Educational Technology, v. 54, n. 6, nov/dez, 2014, p. 31-49. Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0aGVjb3JydXB0ZWRjb25lb2ZsZWFrmluZ3xneDo0YTMMyNzhjNWMyNWJjNWZm>. Acesso em: 24/03/2022.

SUBRAMONY, Deepak Prem. MOLENDÀ, Michael. BRETUS, Anthony K. THALHEIRMER, Will. **The mythical retention chart and the corruption of Dale's**

cone of experience. In: Educational Technology, v. 54, n. 6, nov/dez, 2014, p. 31-49.

Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0aGVjb3JydXB0ZWRjb25lb2ZsZWFrbybmluZ3xneDo0YTMyNzhjNWMzNWJjNWZm>. Acesso em: 24 mar. 2022.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Educação Um tesouro a descobrir. Edições ASA. Cortez Editora, São Paulo, SP, 1997.

VINCI, Elizabetha. ***Empathy and literary Reading: the case of Fraulein Else's interior monologue.*** Humanidades (Montevidéu. En linea) n. 6. Dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230116292019000200133&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 1 maio 2022.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**, 4 ed., São Paulo, Editora Martins Fontes, 1991.

MOTIVAÇÃO, DO SENTIDO DO TRABALHO À COMPETÊNCIA INDIVIDUAL: O PAPEL DA LIDERANÇA E DA ORGANIZAÇÃO

MOTIVATION, FROM THE MEANING OF WORK TO INDIVIDUAL COMPETENCE: THE ROLE OF LEADERSHIP AND ORGANIZATION

Davi dos Santos Silva¹⁸

RESUMO

A motivação humana é um tema ainda controverso nos círculos acadêmicos e, quando se trata de motivação para o trabalho, as discussões se tornam mais acirradas. Entretanto, o que é ponto comum, é que pessoas motivadas são mais produtivas. Mas de onde vem a motivação para o trabalho? Pode o líder resgatar alguém que está desmotivado por meio de suas atitudes? Qual a responsabilidade da liderança na motivação de seus funcionários? O presente artigo, tem como objetivo avaliar e entender a responsabilidade da liderança no processo de motivação dos funcionários, com base em revisão bibliográficas relacionados à motivação, liderança e motivação para o trabalho, se debruçando sobre as contribuições de Maslow e Herzberg, elucidando a ascensão da motivação como competência de trabalho a partir de Weber e as críticas realizadas por Sievers e Levy-Laboyer.

Palavras-chave: Motivação. Liderança. Trabalho. Sentido do Trabalho.

ABSTRACT

Human motivation is still a controversial topic in academic circles, and when it comes to work motivation, discussions become more heated. However, what is common is that motivated people are more productive. But where does the motivation for work come from? Can the leader rescue someone who is unmotivated through his attitudes? What is the responsibility of leadership in motivating its employees? This article aims to evaluate and understand the responsibility of leadership in the process of motivating employees, based on literature review related to motivation, leadership and motivation for work, focusing on the contributions of Maslow and Herzberg, elucidating the rise of motivation as a work competence based on Weber and the criticisms made by Sievers and Levy-Laboyer.

¹⁸ filhodejesse@yahoo.com.br; graduado em Administração com foco em Recursos Humanos; graduado em Pedagogia; e Pós-Graduado em Psicologia Organizacional.

Keywords: Motivation. Leadership. Work. Meaning of Work.

1 INTRODUÇÃO

Impossível é, atualmente, falar de gestão de pessoas, sem tratar de assuntos relevantes como liderança e motivação. Fonte para várias pesquisas nos campos da psicologia, administração e ciências sociais, por mais que tenhamos evoluído nas abordagens sobre os temas, eles continuam sendo motivo de novos estudos e controvérsias, sendo possível verificar a influência delas no dia a dia dos indivíduos e das organizações.

Pesquisa da Hays Insper (2014, 2015) indica a motivação como a segunda característica mais valorizada pelas empresas. Estudo realizado pela Gallup Organization (2006) sinaliza que 78% dos funcionários brasileiros não estavam engajados nos seus trabalhos, gerando um custo de aproximadamente R\$88 bilhões anuais às organizações e taxando o Brasil como a “terra da insatisfação”. Concluiu-se na pesquisa, que a causa de tal descaso com o trabalho é o gerenciamento ineficiente. Apontamento realizado pela consultoria Michel Page (G1, 2019) feito a partir de levantamento feito candidatos à vaga de emprego, mostra que as coisas não melhoraram, oito em cada dez profissionais pedem demissão por não conseguirem se relacionar adequadamente com seus líderes.

Baseado nos dados acima, alguns questionamentos foram feitos: De onde vem a motivação para o trabalho? Qual a responsabilidade da liderança na motivação de seus funcionários? Qual a relação do sentido individual que damos ao trabalho com a motivação? O presente trabalho buscou respondê-las por meio de pesquisa bibliográfica com temas relacionados à motivação no trabalho, liderança, entre outros.

2 O TRABALHO E SEU SENTIDO PARA O SER HUMANO

Como a história ser humano e do trabalho se confundem, analisar a evolução de ambos num sentido histórico, se faz necessária para compreensão dos impactos que estas teorias causaram no sentido dado ao trabalho e na forma que entendemos as relações de trabalho atualmente.

O conceito de trabalho etimologicamente carrega em si um aspecto negativo, de origem latina “tripaluim”, uma espécie de instrumento de tortura de três paus ou uma canga que pesava sobre os animais. Esta conotação de castigo ou maldição foi divulgada e patrocinada em todo o mundo antigo por meio da primeira forma de

trabalho conhecida, a escravidão (MARTINS, 2007). O mito da criação mostra primeiramente, Deus atribuindo aos seres humanos uma atividade como forma de garantir a sua subsistência. Colocados no jardim do Éden, tinham a responsabilidade de cultivar e manter a ordem, tendo como paga a liberdade de usufruir de todas as árvores do jardim, exceto uma, a árvore do conhecimento do bem e do mal. A pena pela desobediência de tomar da árvore proibida é que seu sustento, antes abundante e garantido, passa a ser adquirido de maneira penosa e suada, por meio do cultivo da terra e isto de manhã até à tarde, sendo essa a maldição do trabalho (SHEDD, 1997). Na Grécia e na Roma antiga, os nobres não trabalhavam. Atividades físicas eram tidas como desonrosas e a dignidade do homem consistia em participar dos negócios da cidade, por meio da palavra. Durante o período feudal, a escravidão deu lugar à servidão, o trabalho passa a ser caracterizado pelo uso da terra pelos servos, que como troca recebiam sustento, segurança e proteção política e militar. Mantem-se ainda a ideia de que nobres deveriam ser servidos pelos mais pobres. (MARTINS, 2007).

As religiões de origem cristã tiveram função primordial na mudança do paradigma do trabalho como maldição e castigo. Neste mesmo período feudal, sob a ótica da igreja católica romana, o trabalho era valorizado pelo caráter de resignação da fé cristã, restaurando a pureza da mente, afastando o homem do pecado da preguiça. Mas foi a partir de ensinamentos de cunho protestante, que o significado do trabalho ganha novos entornos, como afirma Weber: “Não o trabalho em si, mas o trabalho profissional racional é o que Deus exige” (2004, p.147). As pessoas que não tinham uma vocação espiritual ou monástica (padres, frades, freiras etc.) tinham uma vocação “profissional”. O trabalho foi exaltado a uma espécie de sacramento – quem não era vocacionado para serviços espirituais, era vocacionado para trabalhos temporais ou mundanos.

E assim (...) como é amplamente sabido - a ideia é nova e um produto da Reforma. Não que certos traços desta valorização do trabalho cotidiano no mundo (...) não estivesse presente já na Idade Média ou mesmo na Antiguidade (helenística tardia). Uma coisa antes de mais nada era absolutamente nova; a valorização do cumprimento do dever no seio das profissões mundanas como o mais excelso conteúdo que a autorrealização moral é capaz de assumir. Isso teve por consequência inevitável a representação de uma significação religiosa do trabalho mundial de todo dia (...). No conceito (...) portanto, ganha expressão aquele dogma central de todas as

denominações protestantes que condena as distinções católicas dos imperativos morais (...) e reconhece que o único meio de viver que agrada a Deus não está em suplantar a moralidade intramundana pela ascese monástica, mas sim, exclusivamente, em cumprir com os deveres intramundanos, tal como decorrem da posição do indivíduo na vida, a qual por isso mesmo se tornou a sua “vocação profissional” (WEBER, 2004 p. 72).

O estigma a respeito do trabalho passa a ser modificado pelos ensinamentos de cunho protestante. O trabalho profissional mundano aparece como expressão exterior do amor ao próximo, sendo uma vocação, algo que o ser humano precisa aceitar como desígnio divino. Entende-se que o trabalho profissional seria uma missão, ou melhor, a missão dada por Deus.

É palpável o poder de que dispunha para fomentar a produtividade do trabalho no sentido capitalista da palavra, a aspiração exclusiva pelo reino dos céus, através do comprimento do dever do trabalho profissional e da ascese rigorosa que a disciplina eclesiástica impingia como coisa natural, precisamente às classes não proprietárias. Tratar o trabalho como “vocação profissional” tornou-se tão característico para o trabalhador moderno, como, para o empresário, a correspondente vocação para o lucro. (WEBER, 2004, pg. 163).

O sentido do trabalho, então, passa a ter uma conotação e valores quase que espirituais, sendo, conforme Weber, “o trabalho é da vida o fim, em si prescrito por Deus e a falta de vontade de trabalhar um sintoma de estado de graça ausente” (2004, p. 144). A motivação para o trabalho passa a ter cunho estritamente religioso, uma forma do homem médio “agradar a Deus” no seu dia a dia. E assim como a religião, o trabalho passou a ocupar um espaço central na vida das pessoas como uma atividade fonte de experiências psicossociais, de satisfação das necessidades básicas, de identificação e autoestima, além de possibilitar o desenvolvimento do potencial humano e de evidenciar o sentimento de pertencimento e participação no que diz respeito às questões sociais.

Com a Revolução Industrial, o trabalho foi transformado em emprego e a maioria dos trabalhadores passou a trabalhar por salários. Os avanços tecnológicos possibilitaram o aumento da produção e a instituição das fábricas que evidenciam claramente a perda do controle do trabalhador sobre o processo produtivo e, consequentemente, sobre o seu próprio trabalho. De acordo com Navarro e Padilha (2006, p. 15), “o trabalho perde a dimensão original e indispensável ao homem (...) para atender as

necessidades do capital (...) o produto do trabalho, aparece no final, como algo alheio ou estranho ao trabalhador, como um objeto que não lhe pertence". A manutenção do capitalismo instituiu uma economia de mercado que sobrevive pela criação de necessidades de consumo, transformando bens úteis em mercadorias descartáveis, porém a consequência disto foi a redução dos indivíduos ao estado de mão de obra e, seu trabalho, a uma atividade estranha, onde se perde a relação criador e criatura, descaracterizando o sentido do trabalho e, consequentemente, a motivação.

Navarro e Padilha (2006) enfatizam que a busca pela maior produtividade empreendida pelo capital, descaracterizou o sentido do trabalho. Os estudos empreendidos por Taylor e os métodos de produtividade de Ford e da Toyota só evidenciaram que a divisão do trabalho criada para o funcionamento da fábrica e o controle do tempo útil do trabalhador pelo gerente, tratava-se de mais uma forma do dono do capital se apropriar dos saberes do antigo artesão e, posteriormente do operário, com a finalidade de manter o controle e os interesses da hierarquia do capital. Embora estes métodos se utilizassem do aumento dos níveis salariais, os impactos gerados nos trabalhadores por meio de um trabalho mecânico e rotineiro, chegando a ser enfadonho, geraram altos índices de absenteísmo, sabotagens e o aumento das paralizações.

3 TEORIAS MOTIVACIONAIS E DO TRABALHO

De acordo com Lobos (1975), as teorias gerais da motivação podem ser divididas em grupos: 1. Teorias cognitivas: utilizadas para explicar a racionalidade do homem e o uso da vontade para atingir seus desejos e vontades, tendo sua origem nos primeiros filósofos gregos; 2. Teorias instintivas, emanada da teoria evolutiva de Darwin em seus estudos sobre os instintos, posteriormente utilizada por Freud e McDougall e aplicadas às suas teorias sobre o comportamento; 3. Teoria do acionamento, cujo conceito principal é a tendência que aproxima ou distancia o indivíduo de objetos específicos. 4. Teoria hedonística, que explica o comportamento humano como a tendência de buscar o prazer e evitar a dor.

Bergamini (1990) destaca que há um clima de confusão a respeito do tema motivação e que não se pode estranhar a quantidade de grupos que apontam enfoques tão diferenciados sobre o assunto. Porém, as várias abordagens, reflete a importância deste aspecto do comportamento do ser humano.

Todavia, as teorias motivacionais como parte integrante da gestão de pessoas como conhecemos, relacionam-se diretamente com o advento da Revolução Industrial, a divisão sistemática do trabalho e a busca por uma maior produtividade. De acordo com Burkard (1986), as teorias motivacionais do trabalho, surgem neste ambiente de crise sofrido pelo capitalismo como um substituto ao sentido do trabalho, deteriorado pela excessiva divisão do trabalho e pelo empoderamento do gerente, como aquele que detém a concepção do trabalho em contraponto ao que o executa.

Lobos (1975) aponta dois grupos que dividem as teorias motivacionais do trabalho, são eles: 1. *Teorias motivacionais de conteúdo*, que classifica a teoria dos dois fatores de Herzberg, a teoria das necessidades de Maslow e a teoria da necessidade de realização de McClelland; 2. *Teorias motivacionais de processos*, entre as quais se encontram a teoria da equidade de Stacy Adams, a teoria do acionamento derivada de Lei de Efeito de Thorndike, mas utilizada primeiramente por Woodworth e a teoria das expectativas de Lewin e Tolman. Porém, abordaremos apenas as teorias dos dois fatores de Herzberg e a teoria de Maslow amplamente difundidas nos cursos de gestão de pessoas e consequentemente nas organizações por meio de seus programas motivacionais e de qualidade de vida.

3.1 Hierarquia das necessidades

Abraham Maslow - psicólogo americano, que, de acordo com Banov (2002), buscava em seus estudos entender o que levava um indivíduo a fazer alguma coisa, isto é, sair do estado de inércia - constatou que o homem é portador de várias necessidades as quais hierarquizou de acordo com as suas prioridades, desenvolvendo sua teoria por meio de uma pirâmide. Da base ao topo da pirâmide, estão as necessidades: 1. Fisiológicas (comida, repouso, abrigo); 2. de segurança (proteção contra o perigo, privação); 3. sociais ou de amor (amizade, aceitação social, inclusão em grupos); 4. de status ou estima (reputação, reconhecimento, autorrespeito, amor) e 5. de autorrealização (realização do potencial, uso pleno dos talentos individuais etc.).

Chiavenato (2009) resume a teoria de Maslow explicando que uma necessidade satisfeita não é motivadora do comportamento, apenas as necessidades não satisfeitas influenciam o comportamento e dirigem o indivíduo para seus objetivos. À medida que o indivíduo controla suas necessidades fisiológicas e de segurança tidas como necessidades primárias, surgem lentas e de forma gradativa as necessidades secundárias. Para Maslow, uma necessidade só será motivadora se não foi satisfeita,

isto é, o menor nível de insatisfação nesta hierarquia, monopolizará a consciência do indivíduo. Uma vez satisfeita, será esquecida e substituída por outra de nível acima. De acordo com Lobos (1975), um dos motivos pelo qual a teoria de Maslow tenha apoio nos círculos dos cientistas sociais, deve-se ao fato de sua validade de sentido comum. Entretanto, como teoria motivacional, apresenta as seguintes debilidades: 1. As necessidades básicas são difíceis de serem articuladas de forma operacional, dificultando sua comprovação empírica. 2. A teoria não apresenta considerações adequadas às exceções produzidas quando um indivíduo viola a ordem hierárquica.

3.2 Teoria dos dois fatores

Frederick Herzberg, psicólogo americano, por meio de seu artigo intitulado “*One more time how do you motivate employees?*” introduz o enriquecimento do trabalho e a teoria dos dois fatores. Segundo Chiavenato (2009), seus estudos iniciam com uma série de entrevistas com engenheiros e contadores onde, por meio de um questionário de incidentes críticos relacionados a situações do trabalho, investigava-se como cada indivíduo particularmente se sentiu. Basicamente, o resultado da pesquisa identificou que existem dois fatores que atuam como fontes de satisfação no trabalho: **1. Fatores de Manutenção ou Higiênicos:** refere-se aos fatores que se estiverem abaixo da expectativa do funcionário ou abaixo do adequado, podem gerar insatisfação. Melhorando tais fatores ou condições, pode-se remover a insatisfação. Entretanto, elevando as condições acima do nível adequado, não se garante satisfação ou desempenho diferenciado. São eles: política e administração da empresa, segurança no cargo, relacionamento com a supervisão e as competências técnicas do supervisor, salário e benefícios sociais, relações humanas e condições de trabalho e conforto pessoal; **2. Fatores Motivacionais:** são fatores que provocam a satisfação com o cargo e melhora aparente no desempenho, entretanto se ausentes, não se evidencia que causem insatisfação. São eles: realização, reconhecimento, responsabilidade, progresso e trabalho em si, que podemos traduzir como: delegação de responsabilidade, liberdade de exercer discrição, promoção e oportunidades futuras, uso pleno das habilidades e competências pessoais, estabelecimento de objetivos e avaliação relacionados a eles, simplificação do cargo pelo ocupante e ampliação e enriquecimento do cargo (horizontal ou vertical).

Para Chiavenato (2006), Herzberg sugere que, para introduzir motivação no trabalho, é necessário o “enriquecimento da tarefa” que consiste em ampliar a

responsabilidade, os objetivos e desafios do cargo, o que atualmente conhecemos como empoderamento. Lobos (1975) destaca duas debilidades da teoria de Herzberg que vem sendo discutida e impossibilitando que seja caracterizada como teoria motivacional: 1. A metodologia é discutível, uma reanálise dos dados apresentou inconsistência a respeito de evidências da pesquisa original e contradições, em especial a relação do salário como agente. 2. A teoria não explica como os fatores motivacionais causam a motivação. Assim, para Lobo (1975) a teoria de Herzberg pode ser caracterizada como uma teoria de satisfação no trabalho, dada a falta de evidências que estabeleça vínculo direto entre satisfação e motivação no trabalho.

Para Chiavenato (2009), os fatores de satisfação estudados por Herzberg têm relação direta com os níveis hierárquicos da pirâmide de Maslow, uma vez que ele considera que tanto o ambiente externo como o trabalho em si são fatores determinantes na motivação humana. Em suma, a teoria dos dois fatores indica que: **Satisfação com o cargo:** é função do conteúdo do cargo e suas atividades desafiadoras e estimulantes, relacionamento com pares e liderança no que diz respeito a delegação de autonomia e responsabilidade que proporcione um sentimento de realização, crescimento e reconhecimento profissional. São os fatores motivacionais que produzem efeito duradouro de satisfação e aumento de produtividade e que estão ligados diretamente às necessidades de estima e autorrealização. **Insatisfação com o cargo:** é a função, o ambiente que rodeia o trabalhador durante a execução de suas atividades, incluindo as condições físicas, ambientais, salário, benefícios, as políticas e regulamentos da empresa, o clima organizacional, as oportunidades de ascensão, a capacidade técnica da supervisão, entre outros. São os fatores higiênicos, que evitam que os trabalhadores se queixem, mas não garantem que o trabalhador queira trabalhar mais e melhor, não representando uma estratégia motivacional e que estão ligados a necessidades fisiológicas e de segurança.

Banov (2002) acrescenta a esta ideia, que os fatores higiênicos ajudam a combater o baixo desempenho, evitando que a insatisfação aconteça. Como na ideia de profilaxia, termo da medicina utilizado para as medidas tomadas para prevenir ou atenuar doenças, sem que estes tenham poder de cura.

Os fatores de higiene satisfazem os anseios do homem de evitar aborrecimentos. Não gosto de ser tratado desta maneira, não quero sofrer privações por causa de um baixo salário, relações interpessoais mas causa aborrecimentos. Em outras palavras

desejam que suas vidas sejam higienicamente limpas. (BERGAMINI, 1992. p. 124, apud BANOV 2002).

Banov ainda enfatiza que a maior importância de Maslow não está em sua lista de necessidades humanas, mas sim no reconhecimento de que as necessidades satisfeitas não podem motivar o comportamento, e conclui citando Hampton: "Isto é, se os gerentes quisessem motivar os funcionários, para que estes dessem todo o seu esforço ao cumprimento das tarefas organizacionais, seria necessário possibilitar-lhes através do trabalho, a satisfação de suas necessidades não realizadas. (1990, p. 158 apud BANOV 2002).

O que não se pode negar, embora atualmente as teorias de Herzberg e Maslow sejam alvo de controvérsias, é que as duas teorias tenham sido os conceitos mais divulgados com respeito à motivação humana e do trabalho e que contribuíram para que as organizações buscassem maneiras de atenuar a insatisfação de seus funcionários por meio de programas de qualidade de vida no trabalho e motivacionais, cujas atividades ainda hoje são de extrema importância.

4 TEORIAS DE LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO

Após a Segunda Guerra os estudos sobre o comportamento da liderança se intensificaram, basicamente os estudos buscavam relacionar o estilo do líder com a eficácia da liderança e o nível de desempenho de sua equipe. Bergamini (1994) cita três momentos específicos dos estudos sobre liderança, sendo:

1. Onde se atribui ao líder características pessoais e padrões comportamentais específicas como sendo elementos decisivos para uma boa liderança. O esforço realizado foi para descobrir como um bom líder deve agir. Neste período, destaca-se a teoria dos traços (Stogdill e Mann) que listou aproximadamente trinta e quatro traços da personalidade considerados típicos de uma liderança eficaz e os estudos de David C. McClelland que investigou a motivação para a liderança.
2. Surge a figura do liderado com variável, sendo reconhecidos como fatores determinantes para o exercício da boa liderança. Aceita-se a possibilidade de que liderar de forma eficaz esteja ligado ao consentimento dos liderados e que qualquer pessoa pode tornar-se líder, desde que tenha o treinamento adequado para isso. Destacam-se os estudos realizados nas Universidades de Ohio, com Blake e Mouton e em Michigan, com Rensis Likert (enfoque comportamental), os estudos de Hersey

e Blanchard (enfoque situacional), além dos estudos de Fred Fiedler (enfoque contingencial).

3. Quando entram em cena variáveis e características do ambiente que podem facilitar ou comprometer a liderança.

Porém, foi por meio da teoria de Hollander ou teoria das trocas que destaca a eficácia de um líder como sendo o equilíbrio entre as expectativas do empregado e as respostas comportamentais do líder, que somada à teoria de House & Mitchel, também conhecida como teoria do caminho-objetivo, a partir da qual o líder deve conhecer e desempenhar o papel de facilitador do percurso até os objetivos de seus subordinados, que o papel do líder e a motivação se entrelaçaram, tornando-se quase sinônimos. Segundo Bergamini (1994), os enfoques começam a se confundir: o líder precisa atuar como um agente e ajudar cada indivíduo a exteriorizar a força motivadora contida em seu interior.

4.1 TEORIA DAS TROCAS

Edwin P. Hollander psicólogo americano lança em 1964 o livro "*Leaders, groups and influence*", cuja teoria baseia-se na troca de benefícios e favores entre líderes e liderados. Seus estudos revelam que os liderados percebendo no líder condições para beneficiá-los, agem em conformidade para provocá-los. Há uma interação de confiança, reciprocidade e equidade. Os benefícios não são limitados a compensações materiais, mas abrangem benefícios psicológicos e sociais com aprovação, respeito, estima e afeição.

4.2 TEORIA CAMINHO-OBJETIVO

Robert J House e T.R Mitchel, lançam em 1974 o livro "*A Path goal theory of Leader Effectiveness*", cuja teoria caracteriza-se como o líder no papel de agente, a quem cabe abrir o caminho para a exteriorização da motivação interior de seus liderados. Seu enfoque direciona-se ao papel que o líder tem de auxiliar os liderados na consecução dos seus objetivos, apontando-lhe o caminho a percorrer e ajudando, como forma de alcançar os seus próprios objetivos.

Percebe-se assim que ambas as teorias se relacionam às teorias motivacionais do trabalho, no que diz respeito às necessidades de estima e autorrealização, bem como aos fatores motivacionais reforçando, assim, a importância da motivação no processo de liderança. No entanto, Bergamini (1994) sinaliza que não há dúvidas que liderar

sendo capaz de conhecer, valorizar e satisfazer os apelos vindos das necessidades interiores, exige muito maior perícia do que manipular polêmicas e castigos disponíveis no ambiente da empresa. Desta forma, embora se reconheça que a motivação represente um elemento eficaz à liderança, é importante salientar que o maior desafio que o líder tem a enfrentar é a inviabilização do processo de desgaste.

4.3 LIDERANÇA E ADMINISTRAÇÃO

Com a administração científica de Frederick Taylor, fortalecida pelas teorias clássicas, neoclássicas e da burocracia, eleva-se o papel do administrador/gerente que, munido de poderes para punir e recompensar, pode motivar seus funcionários a alcançar os objetivos organizacionais. Com estes movimentos, entendeu-se o administrador como aquele que poderia impulsionar os negócios.

Contradizendo as teorias contingenciais da liderança que indicavam que qualquer um poderia exercer liderança, desde que em situações favoráveis e após treinamento, cujo teórico mais influente foi Fred Fiendler, difunde-se recentemente nos meios acadêmicos e organizacionais, a diferenciação entre líderes e administradores. De maneira simplificada, o administrador parece fazer uso de processos racionais, concentrando seus esforços no gerenciamento de recursos e na manutenção de sistemas e processos. No que diz respeito a comportamento, estes estão sempre relacionados a atitudes reprováveis, enquanto o líder nutre-se da sua intuição e influência, relacionando-se com as pessoas de uma forma humana, pautada pela ética e força de caráter. Para Bennis (1996), a diferença entre líderes e administradores está no fato de um dominar o contexto organizacional e aquele que se rende a ele e sinaliza outras diferenças que considera crucial:

O gerente administra, o líder inova; O gerente é uma cópia, o líder um original; O gerente mantém, o líder desenvolve; O gerente prioriza sistemas e estruturas, o líder prioriza pessoas; O gerente depende de controle, o líder inspira confiança; O gerente tem uma visão de curto prazo, o líder perspectiva de futuro; O gerente pergunta como e quando, o líder o que e por quê; O gerente vive com os olhos voltados para o possível, o líder com os olhos no horizonte; O gerente imita, o líder inventa; O gerente aceita o status quo, o líder o desafia; O gerente é o bom soldado clássico, o líder é seu próprio comandante; O gerente faz as coisas direito, o líder faz a coisa certa. (BENNIS, 1996, p. 42)

Bergamini (1994) sinaliza que os administradores nem sempre apresentarão atributos que os caracterizem como líderes eficazes, sendo o oposto também verdade, alguns líderes não apresentarão habilidades gerenciais ou de administradores e que considera um erro confundir ou supor que toda a pessoa em posição de direção na empresa será necessariamente um líder. Concomitantemente, Maxwell (2007, p. 35) citando Stanley Hufftly diz: “não é a posição que faz o líder, é o líder que faz a posição”. E sinaliza que a melhor maneira de avaliar se uma pessoa pode liderar, em vez de apenas gerenciar, é solicitar que crie uma mudança positiva, pois colocar pessoas em um novo rumo requer influência.

4.4 LIDERANÇA E SENTIDO DO TRABALHO

Nota-se que o conceito de motivação para o trabalho é recente, porém o sentido que os indivíduos dão ao trabalho está entrelaçado à sua própria história. Mediante a isso, Bergamini (1994) propõe um novo aspecto da liderança, enfatiza que o papel do líder é administrar o sentido que as pessoas dão ao trabalho que fazem e que para isso é necessário conhecer como suas necessidades motivacionais o valorizam:

A habilidade do líder repousa na sua habilidade de tornar uma atividade significativa para aqueles que estão neste conjunto de papéis – não é mudar de comportamento, mas dar aos outros o senso de compreensão daquilo que estão fazendo e especialmente articula-los para que possam comunicar-se sobre o sentido do comportamento deles (...) essa dupla capacidade, dar sentido às coisas e coloca-las em linguagem significativa para um grande número de pessoas, dá ao líder enorme alavancagem. (PONDY apud BERGAMINI 1994, p. 107).

O ponto crucial na questão da motivação para o trabalho é que os líderes, precisam ter a habilidade de inviabilizar o processo de degradação da motivação, fazendo com que seus liderados continuem vendo sentido naquilo que se está fazendo no trabalho. Para Bergamini, este é o papel mais difícil de um líder, pois colide não apenas com sua habilidade de perceber o que motiva seus funcionários, facilitando sua chegada até a autorrealização, mas também, há uma luta com os componentes externos no contexto organizacional, cuja tarefa de mudar, muitas vezes não está diretamente em suas mãos.

4.5 SENTIDO DO TRABALHO E MOTIVAÇÃO

Os críticos das teorias motivacionais do trabalho apontam que sua existência se trata de um substituto ao sentido do trabalho desgastado pela crescente fragmentação e divisão do trabalho e que se trata de mais um apelo capitalista para manipulação de mão de obra. Sobre isso Sievers (1990) propõe que:

A motivação só passou a ser um tópico – tanto para as teorias organizacionais, quanto para a organização do trabalho em si – quando o sentido do trabalho desapareceu ou então foi perdido (...) como consequência, as teorias motivacionais têm se transformado em um substituto para o sentido do trabalho. (SIEVERS, 1990 p. 8, 9)

Para o autor, a maioria dos teóricos classificou a motivação dos funcionários como um problema a ser solucionado e, com isso, reforçou o distanciamento entre administradores e empregados, sendo estes vistos como quem deve ser dirigido e motivado pelos primeiros. Sievers (1990) ainda destaca que a estrutura das organizações é planejada para separar a administração da execução, sendo um grupo responsável pelo manuseio da máquina e outros responsáveis por pensar na organização das máquinas e da mão de obra. Assim, as atividades dos trabalhadores são reduzidas mais e mais ao mínimo componente, convertendo o trabalho e desempenho em cargos. Como explica Sievers, “A motivação foi convertida em instrumento de invasão, manipulação e controle, através do qual dirigentes ou aqueles que foram por eles legitimados podem provocar determinado tipo de comportamento em seus subordinados” (1990, p. 6).

Para Sievers (1990), Herzberg constatou em sua pesquisa o que os trabalhadores vinham sinalizando, que a divisão do trabalho acarreta a perda de sentido para quem o executa, e o enriquecimento do trabalho, isto é, o exercício de tarefas e atividades que ofereçam desafios e sentimento de realização, além de oportunidade de crescimento e reconhecimento profissional e pessoal, são necessários para a motivação, como sinaliza Morin:

A organização do trabalho deve oferecer aos trabalhadores a possibilidade de realizar algo que tenha sentido, de praticar e de desenvolver suas competências, de exercer seus julgamentos e seu livre-arbítrio, de conhecer a evolução de seus desempenhos e de se ajustar. (MORIN, 2001 pg. 9).

Ainda segundo Sievers (1990), o que se espera com a motivação é que o trabalho possa ser novamente enriquecido e aromatizado artificialmente, na busca por melhores resultados.

5 MOTIVAÇÃO COMO COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Os problemas enfrentados atualmente no mercado de trabalho, não são diferentes dos enfrentados por profissionais no início da Revolução Industrial com a ascensão do capitalismo, ou do que sofreram os profissionais dos anos 70 e 80 com os downsizings, a reengenharia, a busca por maior produtividade a baixo custo de produção, a abertura ao capital estrangeiro e disputa acirrada do mercado, a globalização e busca de profissionais melhores qualificados com salários incompatíveis, precarização de atividades etc., e como consequência das novas tecnologias a substituição da mão de obra, redução do número de vagas de emprego e o excesso de trabalho para quem se mantém em seu posto.

As organizações impulsionam o avanço da tecnologia, as mudanças da economia e do mercado do capital e obrigam seus profissionais a se adaptarem com muita velocidade às novas tendências. Entretanto, não são somente os indivíduos que precisam se adaptar às novas formatações do mercado, as organizações empresariais sofreram na última década uma ruptura com suas estruturas hierarquizadas e pautadas no poder. Constatase aos poucos que o trabalho alienado não é mais produtivo e nem sinônimo de lucro e, percebem-se atualmente estruturas decentralizadas e mais colaborativas.

Conforme sinaliza Mussak (2003), hoje, busca-se menos produtividade e mais competitividade. Neste movimento, as qualificações e competências requeridas de um profissional, não são as mesmas requeridas ontem e não serão as mesmas requeridas do profissional no futuro. Entretanto o significado ou sentido do trabalho não sofre alterações tão instantâneas e significativas, haja vista que a ideia de trabalho com significado positivo para os indivíduos tem sua história muito recente. E o sentido dado ao trabalho realizado, tem relação direta com a motivação para o trabalho.

Mussak (2003) lista oito características do trabalhador do século XXI, o que chamou de pessoas multimídias, isto é, pessoas com a capacidade de agir de forma mais abrangente, possuidoras de qualidades humanas tão bem cuidadas, quanto às qualificações acadêmicas e profissionais. São elas: flexibilidade, criatividade, informação, comunicação, responsabilidade, empreendedorismo, sociabilização e tecnologia. Porém, levantamento realizado pelos institutos Hays & Insper (2014,2015), mostra quais as características que as empresas estão buscando em dois cenários possíveis: 1. Características mais valorizadas em momentos de estabilidade: capacidade de trabalho 36%; motivação 31% capacidade adaptativa 14%; polivalência

11%; lealdade 5% e outros 3%; 2. Características mais valorizadas em momentos de crise: capacidade de adaptação 50%; motivação 15%, lealdade 11% polivalência 11% capacidade de trabalho 10% e outros 2%.

Levy-Laboyer afirma que “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados, nem tarefas igualmente motivadoras para todos” (apud BERGAMINI, 1990, p. 33). Entretanto, a motivação foi elevada ao patamar de competência, que conforme Mussak (2003) é uma qualidade requerida dos profissionais que os capacita a resolver problemas e atingir objetivos. Por este ângulo, Lobos (1975) observa que o conceito de motivação apresentará três componentes principais: 1. *A direção da conduta*: o que se decide fazer ao ver-se entre diferentes alternativas; 2. *A força da resposta*: finalmente eleita; 3. *A persistência*: em levar a ação, a conduta que tal resposta pressupõe, tendo ainda, a relação direta com os resultados. Porém para LevyLaboyer, a motivação se aproxima mais a um resultado que é ao mesmo tempo função dos indivíduos e das atividades específicas que eles desenvolvem, estando relacionada a maneira pela qual cada indivíduo percebe, comprehende e avalia a própria situação no trabalho e não a percepção daqueles que estão fora dela (LEVYLABOYER apud BERGAMINI, 1990). Desta forma, Bergamini (1990) é criteriosa em afirmar que se deve ter cuidado para não confundir motivação com o que se conhece como movimento e explica:

Quando os determinantes do comportamento se encontram no meio ambiente, aquilo que se observa pode ser concebido como uma simples reação comportamental do indivíduo ao estímulo de tais fatores. Herzberg, por exemplo, chamam-no de movimento. Quando a ação tem como origem o potencial propulsor, interno à própria pessoa, aquilo que se observa em termos comportamentais é realmente identificado como motivação. (BERGAMINI, 1990, p. 25)

Não é possível concluir o que as empresas esperam quando utilizam a motivação como competência profissional. Da definição de Mussak (2003) e Lobos (1975) é possível extrair vários outros comportamentos ou habilidades importantes para um profissional. O que não se pode negar, é que a ciência da administração sempre buscou em outros campos científicos argumentos e conceitos para exemplificar ou mesmo explicar o funcionamento da empresa e de seus profissionais. Evidente que não esperam contratar profissionais automotivados, com a finalidade de evitar os custos com todos os programas motivacionais e de qualidade de vida existentes. Haja

vista que as práticas de Recursos Humanos vêm se intensificando cada vez mais e um exemplo da diferença que estas ações fazem, são os diversos rankings de “melhores empresas para se trabalhar”.

Conforme Roman Krznaric (2012), filósofo australiano, o que vem acontecendo é que os fatores que agregam sentido à vida, estão migrando para a esfera do trabalho, e Teixeira (2012) concorda dizendo que as vidas, pessoal e profissional, estão se fundindo de um modo inédito. Logo, quem não busca felicidade no trabalho, não busca felicidade na vida.

Para Krznaric (2012), existem quatro componentes que fazem que um profissional se sinta motivado: status, fazer a diferença no mundo, usar seus talentos e colocar em prática suas paixões. Logo, as empresas estão se apossando do que motiva a vida e transferindo este sentido ou valores para a esfera profissional. Basta olhar para todos os movimentos de reformulação de cultura e utilização de valores tidos como pessoais como parte da missão, visão e valores ou mesmo do plano estratégico organizacional, bem como a ampla divulgação de empresas engajadas em causas sociais e de sustentabilidade e que buscam profissionais que comunguem das mesmas causas. Assim as empresas aliam suas expectativas às dos profissionais, conseguindo funcionários engajados com maior facilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações causadas pelo capitalismo na forma de produção, geraram impactos que são sentidos ainda hoje. A manutenção da economia de mercado que obrigava o aumento significativo da produtividade a baixo custo, não era apenas uma necessidade momentânea, mas um objetivo a ser alcançado sob todos os esforços. Os avanços tecnológicos possibilitaram a criação de produtos que facilitam as atividades, pouparam nosso tempo e com isso facilitaram a vida das pessoas. Entretanto, alterou drasticamente a forma de produzir, dividiu as tarefas, especializou os profissionais, criou cargos e extinguiu cargos e empregos, transformou os bens duráveis em bens descartáveis. Com isso, matou o sentido que o homem havia dado ao trabalho, como quem mata uma criança que ainda amamenta. O fruto do trabalho, com afeto, como de obra finalizada por um artista, para satisfazer a si próprio e ao outro, fora suprimida por atividades sem sentido, pedaços de um todo, cujo produto não tem relação com nenhum dos seus criadores. Logo, não há com que se motivar.

Os estudos sobre a motivação no trabalho surgem da necessidade de manter os profissionais produtivos. Maslow e Herzberg trouxeram um refrigério aos donos do capital. Por meio de suas teorias, as empresas puderam entender que não era apenas o pagamento de maiores salários o fator decisivo para a melhoria na produtividade. Olhar para os fatores higiênicos e motivacionais, satisfazer as necessidades básicas e possibilitar a busca da autorrealização gerou uma cadeia de ações e benefícios ligados à gestão de pessoas, sua saúde e o bem-estar no trabalho. O RH conhecido hoje, com todos os seus subsistemas, foram forjados mediante a necessidade de colocar em prática ações embasadas nestas teorias, que embora sejam controversas e estejam em reavaliação, possibilitaram um avanço nas relações empresá-profissional.

A busca empreendida no pós-guerra por uma liderança eficaz, também teve como finalidade o aumento da produtividade. Quanto as características de um líder que consegue engajar seus funcionários nos objetivos organizacionais, levando em consideração os estudos de Herzberg, aquele que é tanto um fator higiênico, no que se refere à sua capacidade técnica, quanto um fator motivacional, na maneira como se relacionam com sua equipe; as pesquisas estavam certas. A crítica se faz em responsabilizá-los pela motivação, como agente ativo, sem levar em consideração todo o ambiente que o cerca e fatores externos à organização, que podem interferir na produtividade. Também não se levou em consideração as características das equipes e a forma com que cada indivíduo lida com os estilos de liderança. Sendo assim, mesmo um líder com todos os atributos desejados para uma liderança eficaz, não possui garantia de atingir a todos de igual forma em uma equipe. Outro ponto a considerar nos estudos sobre a liderança trata-se da diferenciação feita entre líder e administrador, como se um fosse o líder eficaz que alcança todos os resultados e o outro, o administrador, um fracassado. A empresa não necessita de ambos? Em organizações sistêmicas e fragmentadas como as atuais, é impossível olhar apenas para pessoas e não olhar para processos e vice-versa, pois existe uma interdependência que é o propulsor do funcionamento das organizações.

Administrar o sentido que se dá ao trabalho como sugere Bergamini, não é tarefa fácil e diante dos desafios que os líderes atuais enfrentam, parece algo impraticável. Como assegurar que o líder tenha a habilidade de perceber como o indivíduo se relaciona com seu trabalho de forma a direcionar este sentido para a consecução dos objetivos organizacionais, incutindo no outro a motivação para o

trabalho? A resposta a esta pergunta era um dos objetivos desta pesquisa, na tentativa de desmistificar o senso comum de que o líder é um agente motivador. Entretanto, mesmo que o líder não tenha a capacidade ativa de gerar motivação, sua influência pode direcionar os funcionários a buscar por aquilo que os realizam.

Os esforços das empresas em encontrar uma forma de manter seus funcionários motivados e engajados, ganha um novo fôlego e ao que parece, mais próximo ao que se entende por motivação ou ao sentido individual dado ao trabalho. A busca pelo profissional ideal entra em um novo patamar, onde as características exigências estão passando pelos valores pessoais que se aproximam à cultura e valores organizacionais, que norteiam a estratégia de negócio. É o alinhamento entre o que motiva e satisfaz o indivíduo com ser ao que traz benefícios para a organização. Exemplo disto são as ações de sustentabilidade, de responsabilidade social entre outras, que fazem brilhar os olhos dos profissionais, mas que não perdem sua essência, o lucro. Ao que parece as empresas descobriram que não basta pagar altos salários, ter excelentes pacotes de benefícios e ações de desenvolvimento e motivação, para reter e manter seus profissionais produtivos é necessário tocar-lhes o coração, devolvendo-lhes o sentido e desejo de engajamento em algo maior que a própria atividade profissional, algo que o faça ter sentido na vida, e isto não está exclusivamente nas mãos dos líderes.

Enfim, as empresas entenderam que o papel do líder não é incutir motivação em sua equipe, e sim engajá-la nos objetivos organizacionais, entretanto, possuem papel importante na manutenção da motivação. Sendo assim, a empresa no papel da alta direção, o departamento de Recursos Humanos e a liderança precisam mapear os itens desmotivadores do ambiente e atacá-los, pois possuem forte apelo e influência negativa no comportamento dos funcionários, o que passa pelo sentido que este dá às suas atividades diárias e que causam insatisfação com o trabalho e consequentemente a desmotivação. E isto inclui uma liderança fraca, que atua na base do assédio e do medo.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANOV, Marcia R. **Ferramentas da Psicologia Organizacional**. São Paulo, Cenau, 2002.
- BERGAMINI, Cecilia W. Motivação – mitos, crenças e mal-entendidos. **Revista de administração de Empresas**. São Paulo, v. 30. N. 2, p. 23-34, Abr./Maio 1990.

- BERGAMINI, Cecilia W. Liderança: A administração do sentido. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 34, n. 3, p. 102-114, Maio/Jun. 1994.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de Recursos Humanos, fundamentos básicos** – Barueri, São Paulo, Manole, 2009.
- COSTA, Simone. **Como mudar de emprego em 2015**. Revista Você S.A. 200 ed. São Paulo, fevereiro 2015.
- G1, globo. **8 em cada 10 profissionais pedem demissão por causa do chefe**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-eemprego/noticia/2019/11/22/8-em-cada-10-profissionais-pedem-demissao-porcausa-do-chefe-veja-os-motivos.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2022.
- LOBOS, Julio. **Teorias sobre motivação no trabalho** – Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 17-25, mar./abr., 1975.
- MARTINS, Sergio Pinto. **Direito do Trabalho** – 23 ed. São Paulo, Editora Atlas, 2007.
- MAXWELL, John C. **As 21 irrefutáveis leis da liderança** – Rio de Janeiro, Thomas Nelson Brasil, 2007.
- MELO, Luísa. **10 atitudes que fazem seus funcionários odiarem você**. Exame. Agosto/2013. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/10atitudes-que-fazem-seus-funcionarios-odiarem-voce>. Acesso em: 30 maio 2022.
- MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 3 p. 8-19, jul./set. 2001.
- NAVARRO, Vera Lucia. PADILHA, Valquiria. **Dilema do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil. Dez., 2006.
- NEVES, Nina. Como encontrar satisfação com o trabalho. **Revista Você S.A.** 183 ed. São Paulo, ago. 2013.
- SHEDD, Russel. **Bíblia Shedd**. 2 ed. São Paulo. Sociedade Bíblica do Brasil, 1997.
- SIEVERS, Burkard. Além do sucedâneo da motivação. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, jan./mar. 1990.
- SILVA, Alessandra S.M.R. PENÂO, Jackson L. P. PEREIRA, João Nicacio. JOVILIANO, Renata.D. Liderança, motivação e humanização no ambiente organizacional. **Revista EPeQ/Fafibe Online**. 5 ed., 2013.
- TEIXEIRA, Alexandre. **Felicidade S.A** – Porto Alegre, Arquipélago, 2012.
- VOIGTLAENDER, Karin. BEILER, Graziele. WALKOWSKI, Marcelo. **Liderança e motivação nas organizações** - VIII Convibra Administração – Congresso Nacional Brasileiro de Administração - www.convibra.com.br

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

VOCÊ S.A. Revista. **Guia 2013 – As melhores empresas para se trabalhar.** São Paulo, fev. 2013.

O DIREITO À DIFERENÇA E A HOMOAFETIVIDADE: SERES HUMANOS NÃO NASCEM POR DECRETO

THE RIGHT TO DIFFERENCE AND HOMOAFFECTIVITY: HUMAN BEINGS ARE NOT BORN BY DECREE

Prof. Ms. Rodrigo Alves da Silva¹⁹

RESUMO

O artigo investiga a orientação sexual como atributo da personalidade humana. Analisa as principais teorias científicas que explicam a gênese da homossexualidade. Conclui que a orientação sexual deve ser categorizada como Direito de Personalidade à luz da legislação Civil e Constitucional, além de se caracterizar dano existencial, a título de Responsabilidade por desrespeito ao Direito à Diferença.

Palavras-chave: Orientação Sexual. Gênese da Homossexualidade. Direito de Personalidade. Direito à Diferença.

ABSTRACT

The article investigates sexual orientation as an attribute of the human personality. It analyzes the main scientific theories that explain the genesis of homosexuality. It concludes that sexual orientation should be categorized as the Right to Personality in the light of Civil and Constitutional legislation, in addition to being characterized as existential damage, as Liability for Disrespect of the Right to Difference.

Keywords: Sexual Orientation. Genesis of Homosexuality. Personality Law. Right to Difference.

1 INTRODUÇÃO

A História da homossexualidade confunde-se com a História da própria humanidade. Em Discurso de Aristófanes, Platão relata que a homossexualidade masculina era amplamente aceita na Grécia, sob designação de Pederastia, que consistia em ritos de iniciação sexual de jovens adolescentes, chamados “Efêbos”. Estes eram escolhidos por um preceptor, um mais velho, modelo de sabedoria e, geralmente,

19 prof.rodrigoalves@drummond.com.br. Mestre em Direito e graduado em Direito pela Universidade Júlio de Mesquita (UNESP) e Professor do curso de Direito do Centro Universitário UniDrummond.

guerreiro. Ao preceptor incumbia à preparação dos efebos para a vida militar, cultural, transmitindo a eles seu conhecimento.

Nas famosas olimpíadas gregas, os atletas competiam nus. Às mulheres era vedada a presença nas arenas, uma vez que, segundo a concepção da época, não possuíam capacidade de contemplar o Belo. Já no teatro grego, os papéis femininos eram desempenhados por homens travestidos e mediante o uso de máscaras. Os afamados helenos cortejavam os meninos de seu interesse com agrados, visavam a persuadilos a reconhecer sua honra e boas intenções.

Em Roma, sabe-se que a homossexualidade (alcunhada de sodomia) era estimulada. A coesão do exército, destacadamente o espartano, era garantida se o soldado lutasse por sua cidade-estado e, também, pela proteção da vida de seu amante. Conforme aponta Dieter (2012, p.2), “[...] na cidade Estado de Esparta, o amor entre dois homens não era visto como uma anomalia, ao contrário, era estimulado pelas forças militares [...]. Entretanto, o preconceito, no tocante à homossexualidade em Roma, só existia em relação ao homossexual que assumisse a posição de passividade, uma vez que homossexuais passivos eram equiparados à mulheres. Tanto elas quanto eles eram, ao lado dos escravos, excluídos da estrutura do poder, não possuindo direitos políticos. Vale apontar ainda que o amor de um homem com um adolescente era proibido, exceto se o amor fosse por um jovem escravo. Aqui, só se poderia amar outro homem já preparado para vida militar (por volta dos 15 anos). Na Idade Média, a prática homossexual foi totalmente combatida. Tanto é assim que, para a maioria das religiões, toda atividade sexual diversa da procriação era considerada um pecado, uma vez que se estava descumprindo com a ordem “crescei e multiplicai-vos”. Isto é, a relação sexual praticada apenas como fonte de prazer, ainda que entre duas pessoas que se amavam, era vista como uma transgressão à ordem natural (DIETER, 2012).

O IIIº Concílio de Latrão, em 1179, criminalizou a homossexualidade, com pena de morte à sua prática. Trouxe, desta sorte, o Cânone I, segundo o qual:

Todos aqueles culpados do vício antinatural - pelo qual a ira de Deus desceu sobre os filhos da desobediência e destruiu as cinco cidades de fogo - se são clérigos, que sejam expulsos do clero e confinados em mosteiros para fazerem penitência; se são leigos, devem ser excomungados e completamente separados dos fiéis". (Terceiro Concílio Ecumênico de Latrão - 1179 d. C., on line).

A relação entre pessoas do mesmo sexo foi considerada, historicamente, uma verdadeira perversão, uma aberração da natureza. Isso porque na Bíblia está escrito

“Não te deitarás com homens, como fazes com mulheres: é abominação” (Levítico, 18:22). A referida passagem, somada à metáfora de Adão e Eva, que representa a família por meio do homem e da mulher, serve de justificativa para o agir insensato daqueles que condenam os homossexuais (DIETER, 2012).

O Brasil, indubitavelmente de tradição judaico-cristã, recebeu forte influência da Igreja Católica na arquitetura de seus valores morais e sociais. Este fato justifica o elevado número de homicídios envolvendo homossexuais, o desamparo e a rejeição familiar da população LGBTQIA+, o preconceito e a discriminação social. Corrobora-se, contudo, entendimento diverso. No nosso sentir, apoiado na lúcida doutrina de Dias (2007), a sexualidade integra a própria condição humana, não podendo um indivíduo realizar-se como ser humano se não tiver assegurado o respeito ao exercício da sexualidade, conceito que compreende tanto a liberdade sexual como a liberdade da livre orientação sexual.

2 DIREITOS DA PERSONALIDADE, A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A ORIENTAÇÃO SEXUAL

Todo homem traz consigo direitos inerentes à sua existência, como a dignidade, a liberdade, a igualdade, e os direitos essenciais à existência humana. Essa última categoria de direitos é categorizada pelo Código Civil como Direitos da Personalidade, designação reservada às prerrogativas que preenchem o núcleo mais profundo da personalidade. Cupis (1982, p.13) assim pontuou:

Existem, deve - se dizer, certos direitos, sem os quais a personalidade seria insatisfeita, esvaziada de qualquer valor concreto; direitos, sem os quais todos os demais direitos subjetivos perderiam qualquer interesse para o indivíduo: a ponto de se poder dizer que, se estes direitos não existissem, a pessoa não poderia entender-se como tal. São estes os chamados ‘direitos essenciais’, com os quais identificam se justamente os direitos da personalidade. (Adriano De Cupis, 1982, p. 13)

Os Direitos Personalíssimos também são garantidores do mínimo existencial para a vida humana digna. Nesta senda, Diéz-Picazo e Gullón (1998, p. 338) expõem:

La persona no es exclusivamente para el Derecho civil el titular de derechos y obligaciones o el sujeto de relaciones jurídicas. Debe contemplar y proteger sobre todo a la persona considerada en sí misma, a sus atributos físicos y morales, a todo lo que suponga desarrollo y desenvolvimiento de la misma.²⁰

20 A pessoa não é exclusivamente para o Direito Civil o titular de direitos e obrigações ou o sujeito das relações jurídicas. Deve – se considerar e proteger, especialmente, a pessoa considerada em si mesma, seus atributos físicos e morais, tudo que envolve o seu desenvolvimento. – Tradução nossa - Luis Diéz-Picazo, Antonio Gullón, 1988. p. 338.

Por conseguinte, tem-se que os Direitos da Personalidade estão intimamente jungidos à própria dignidade da pessoa humana, prevista como fundamento do Estado Democrático de Direito, no inciso III, do artigo 1º, da Constituição Federal.

José Afonso da Silva (2000, p. 146) categoriza o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como nuclear do ordenamento jurídico, haja vista que concebe o ser humano como *pivô* da estrutura e organização do Estado Democrático de Direito.

Vê-se que a dignidade humana é preceito de ordem constitucional, elevado ao *status* de norma estruturante do ordenamento jurídico, considerado como Princípio Fundamental da República Federativa do Brasil. Figura ao lado de outros fundamentos ou alicerces da República Democrática, v.g., a soberania, a cidadania, o valor social do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político.

Sarlet (2007, p.122-123) estabelece que onde não houver respeito pela vida, pela integridade física do ser humano, ou seja, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde a intimidade e identidade do indivíduo forem objeto de ingerência indevida, onde sua igualdade relativamente aos demais não for garantida, bem como onde não houver limitação do poder, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana, e essa não passará de mero objeto de arbítrio e injustiças. O autor declara, neste sentido, com singular maestria, que:

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa co - responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos. (Sarlet, 2007, p. 124).

Tal percepção representa o marco para todas as situações em que algum desdobramento da personalidade esteja abalado ou desrespeitado. Como bem infere Pietro Perlingieri (1997, p. 155), “*o valor fundamental do ordenamento, e está na base de uma série (aberta) de situações existenciais, nas quais se traduz a sua incessantemente mutável exigência de tutela.*”.

Não restam dúvidas, conforme se verá, que a orientação sexual é traço da personalidade individual, amparada pelos Direitos de Personalidade, essenciais à felicidade humana, pelo Princípio Constitucional da Dignidade Humana e pelo Direito à Diferença.

3 AS TEORIAS SOBRE GÊNESE DA HOMOSSEXUALIDADE: VOCABULÁRIO E PRECONCEITO

Nossa tese invoca as modernas diretrizes da psicologia, da psicanálise e da engenharia genética que sustentam encontrar a gênese da homossexualidade em fatores biológicos e culturais.

Um amplo estudo sobre a influência dos genes no comportamento homossexual humano foi publicado na Revista *Science* e indicou a existência de milhares de variantes genéticas comuns a indivíduos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, com destaque para cinco trechos de cromossomos. Mesmo reunidas, essas variantes explicariam o comportamento em 8% a 25% das pessoas analisadas – nas demais, estariam presentes fatores de ordem cultural ou ambiental. De acordo com o estudo, esta contribuição conjunta de diversas variantes genéticas é semelhante à observada em outras características complexas, como a estatura, e sugere que o comportamento homossexual é uma parte normal da variação humana.

Ainda, para compreender a orientação homossexual como algo inerente à natureza humana, alguns pesquisadores têm buscado identificar as causas das diferentes orientações sexuais também em outras espécies. A bióloga americana Joan Roughgarden, professora da Universidade de Stanford, publicou um trabalho em que analisa cerca de 300 casos de comportamento homossexual entre as espécies humana e animal. Para a autora, a orientação homossexual é um traço natural que mantém indivíduos unidos através do contato. (ALVES, Everton F.; TSUNETO, Luiza T., 2012, pp. 12-13)

Pelos estudos apontados, o termo ‘opção sexual’ não merece emprego, pois remete à ideia errônea da escolha de um indivíduo em ser homossexual. No entanto, já se sabe que a orientação sexual é complexa e que sobre ela agem fatores genéticos, biológicos, psicológicos e socioculturais.

Também não merece recepção a expressão homossexualismo, pois o sufixo – ISMO pode remeter à ideia de doença. Em 1948, na 6^a revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID), a homossexualidade foi enquadrada como uma psicopatologia, na categoria Personalidade Patológica. Somente em 1973, a homossexualidade deixou de ser considerada transtorno mental, quando a Associação Americana de Psiquiatria decidiu retirá-la do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM).

Deve-se, por razões históricas, descontinuar o emprego dos termos “opção sexual” ou “homossexualismo”, pois, longe de ser mero jogo de palavras, as categorias que criam as identidades sexuais não são universais, mas de efeitos histórico – culturais, também produzidos pela linguagem. A linguagem, como reflexo direto e elemento que integra e caracteriza a cultura de uma sociedade, traz consigo uma carga valorativa, capaz de designar o sujeito por determinadas partes do seu ser, como por exemplo, destacar o “ser homossexual”. (Madlener e Diniz, 2007, p. 45 – 46)

Resistir ao emprego de tais terminologias implica em resistir à carga negativa com que a Ciência e a cultura têm conferido a tais termos e significa, ainda, não se tornar cúmplice de um jogo de linguagem que mostrou - se violento, discriminador, preconceituoso e intolerante, pois nos levou a crer que pessoas humanas são moralmente inferiores só pelo fato de sentirem atração por outras do mesmo sexo biológico.

Enrijeça-se, com o beneplácito de Dias (2007), considerada a dama das reflexões sobre homoafetividade, que a angústia existencial do homossexual que assim se descobre, temeroso da rejeição social, não o conduz a optar pelo sofrimento, pelo exílio da própria felicidade, escolhendo “ser gay”.

Por fim, o lúcido estudo sobre o homoerotismo, do psicanalista Jurandir Freire Costa propõe a substituição dos termos homossexualismo e homossexualidade pelo termo homoerotismo (ou homoafetividade, como sugere Dias).

4 O CÓDIGO CIVIL E A LIBERDADE DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

A codificação de 2002 não tratou da liberdade de orientação sexual como atributo da personalidade humana. Decerto, o anteprojeto de Código Civil, idealizado por Miguel Reale, na década de 70, se perdeu por longos trinta anos nos corredores da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Ainda assim,

Reale (2004) conceituou personalidade como “um valor fundamental, a começar pelo do próprio corpo, que é a condição essencial do que somos, do que sentimos, percebemos, pensamos e agimos”. Aponta-se, do supracitado conceito, que a genialidade de Reale superou todo alheamento e incúria do Poder Legislativo.

O autor da Teoria Tridimensional do Direito, com invejável sapiência, adotou um sistema de cláusulas gerais ou conceitos jurídicos de textura aberta. Tais cláusulas se constituem em verdadeiros elastérios interpretativos, que têm como escopo garantir a

efetividade do direito por meio da análise casuística realizada pelo exegeta. O juiz, aqui, não é mais concebido como mero e passivo “boca da lei”. As situações jurídicas, dessarte, se não acenadas pelo legislador, correrão por conta da interpretação prudente, justa e equânime do julgador. A inexpressividade legislativa ou a não previsão normativa asseguram ao exegeta introduzir valores fundamentais ao deslinde do impasse. Tal fenômeno da operabilidade jurídica, além de flexibilizar e individualizar a aplicação do direito invocado, proporciona a sua constante atualização em face da modernização social. Alçou-se, desta sorte, um rol aberto, não taxativo, de direitos designados da personalidade. Esses sempre escudam a existência nobre do ser humano, seja em qual época for. Para se constituírem em direitos da personalidade, o intérprete deve averiguar sua pertinência temática, ou seja, sua essencialidade ao ser humano.

A verticalização da averiguação dos novos direitos que tutelam o homem é uma construção que exsurge da constante necessidade de atualização jurídica frente às nuances e transformações sociais.

A jurisprudência pátria, com destaque para as decisões do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS), cuidou de equiparar questões minoritárias de orientação sexual aos Direitos da Personalidade e ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. O tema foi capitaneado por Dias (2007, p. 2) que, com peculiar sensibilidade, asseverou que:

Sexualidade integra a própria condição humana. Ninguém pode realizar-se como ser humano, se não tiver assegurado o respeito ao exercício da sexualidade, conceito que compreende tanto a liberdade sexual como a liberdade da livre orientação sexual (...) A sexualidade é um elemento da própria natureza humana, seja individualmente, seja genericamente considerada. Sem liberdade sexual, sem o direito ao livre exercício da sexualidade, o próprio gênero humano não se realiza, do mesmo modo que ocorre quando lhe falta qualquer outra das chamadas liberdades ou direitos fundamentais.

Na mesma banda, se posiciona Roger Raupp Rios (1998, p. 56) para quem:

Ventilar-se a possibilidade de desrespeito ou prejuízo a um ser humano, em função da orientação sexual, significa dispensar tratamento indigno a um ser humano. Não se pode, simplesmente, ignorar a condição pessoal do indivíduo (na qual, sem sombra de dúvida, inclui-se a orientação sexual), como se tal aspecto não tivesse relação com a dignidade humana.

O dano à existência da pessoa tem profundas raízes na violação de qualquer dos Direitos Fundamentais da pessoa, tutelados pela Constituição Federal ou no Código Civil.

In casu, averígu-se o direito à livre orientação sexual. O desrespeito à diferença sexual corrói a personalidade do ser humano, sua existência digna, seu direito à felicidade plena. Conforme Dias (2011, p. 1):

Em um Estado democrático de direito, todos são merecedores da tutela jurídica. É o que diz a Constituição Federal ao consagrar os princípios da liberdade e da igualdade e proclamar respeito à dignidade da pessoa humana. Já no seu preâmbulo, assegura uma sociedade pluralista e sem preconceitos. Também garante, como um dos objetivos fundamentais da República, uma sociedade livre e justa, que deve promover o bem de todos sem preconceito de origem, raça sexo, cor idade ou qualquer outra forma de discriminação.

Parece claro que o desrespeito ao direito à diferença sexual sugere mais do que mero gravame moral, adquirindo contornos de Dano Existencial.

O Dano Existencial, cujo berço é italiano, foi investigado no Brasil, de início, pelo advogado civilista, Amaro Alves de Almeida Neto. Ele o diferenciou do dano moral, porquanto “Dano moral é essencialmente sentir. No existencial não se sente, mas se deixa de fazer alguma coisa.” Ele diz que este instituto “é a tutela da dignidade humana”, já que ninguém tem o direito de mudar a vida das pessoas ou tirar-lhes o direito de fazer algo que seja lícito. “A pessoa é dona da sua vida e da sua agenda.”

Na academia jurídica, o estudo dano existencial foi investigado ao lado do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e dos Direitos de Personalidade pela Profa. Dra. Teresa Ancona Lopez, em sua disciplina “Tendências da Responsabilidade Civil no Direito Contemporâneo”, oferecida aos doutorandos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em 2010.

Neste propósito, a doutrina italiana destacadamente de Matteo Maccarone, disserta as diferenças entre os danos moral e existencial:

[...] o dano moral é essencialmente um ‘sentir’; o dano existencial é mais um ‘fazer’ (isto é, um ‘não mais poder fazer’, um ‘dever agir de outro modo’). O primeiro refere - se quanto à sua natureza ao ‘dentro’ da pessoa, à esfera emotiva; o outro relaciona - se ao ‘exterior’, o tempo e espaço da vítima. No primeiro toma - se em consideração o pranto versado, as angústias; no outro as atenções se voltam para a reviravolta forçada da agenda do indivíduo. (2002. p. 77)²¹

²¹ MACCARONE, Matteo. **Le immissione. Tutela reale e tutela della persona.** Milano: Giuffrè, 2002. p. 77 – “Il danno morale è essenzialmente um ‘sentire’, il danno esistenziale è piuttosto un ‘fare’, (cioè un non poter più fare, um dover agire altrimenti). L’uno attiene per sua natura al ‘dentro’, alla sfera emotiva; l’altro concerne ‘il fuori’, il tempo e lo spazio della vitima. Nel primo è destinata a rientrare la considerazione del pianto versato, degli affanni; nell’altro l’attenzione per i rovesciamenti forzati dell’agenda”. ⁴ ADIN nº 4267, *online*.

O Dano Existencial, em síntese, causa uma frustração no projeto de vida do ser humano, colocando - o em uma situação de manifesta inferioridade – no aspecto de felicidade e bem-estar – comparada àquela antes de sofrer o dano, sem necessariamente importar em um prejuízo econômico. Mais do que isso, ofende diretamente a dignidade da pessoa, dela retirando, anulando uma aspiração legítima (ALMEIDA NETO, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, só resta lastimar que a postura do legislador é de total alheamento e incúria no tratamento do assunto. Exemplo disso, podemos citar a fala do Ministro Celso de Mello⁴, com muita propriedade, ao aduzir que o Poder Legislativo, decerto influenciado por valores e sentimentos prevalecentes na sociedade brasileira, é infenso às questões de ordem homoafetiva. Não atua, desta sorte, no reconhecimento da união LGTS como entidade familiar. Existe, por sinal, a necessidade premente de adequação do ordenamento nacional a essa realidade emergente das práticas e costumes sociais. Assim, visivelmente, a construção, o reconhecimento e a tutela dos temas homoafetivos é, até então, obra da exegese judicial.

Peca o Poder Legislativo, pois torna a tripartição dos poderes em uma bipartição. O Estado Democrático de Direito, regido pela pluralidade de questões, pelo pluralismo social e, sobretudo, pela dignidade do homem, é relegado aos tribunais, que acabam por “invadir o campo de atuação do legislativo”.

Por fim, vivemos em um Estado Laico ou Secular, ladeado de valores humanos essenciais e prioritários. O pivô das relações sociojurídicas deve ser o homem em sua plenitude, não grupos minoritários submetidos às vontades hegemônicas de parcelas dominantes.

A resposta ao desrespeito suscitado neste artigo encontra guarida no Poder Judiciário. Esta é a maior prova do declínio e da ineficiência do Poder Legislativo, atrelado à hegemonia das classes dominantes.

É, derradeiramente, a falência do próprio Estado Democrático de Direito, onde Direitos e Garantias Fundamentais são inusuais se cotejados com os interesses de ordem econômica.

O reconhecimento da Responsabilidade Civil por desrespeito às diferenças sexuais será um trabalho espinhoso e árduo, de índole eminentemente doutrinária e jurisprudencial.

Se lêssemos, ao menos, a atualidade do texto de Jorge Amado, talvez notaríamos, com clareza, o núcleo do tema: “*Senhor, nesse mundo nenhum homem nasce por Decreto*”.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Amaro A. de. **Dano existencial** – a tutela da dignidade da pessoa humana. São Paulo: Ministério Público de São Paulo, 2010.

ALVES, Everton Fernando; TSUNETO, Luiza Tamie. **A Orientação homossexual e as investigações acerca da existência de componentes biológicos e genéticos determinantes**. Scire Salutis, v. 3, p. 62-78, 2013.

DE CUPIS, Adriano. **I diritti della personalità**. Milano: Giuffrè, 1982.

DIAS, Maria Berenice. Liberdade sexual e direitos humanos. **Revista do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM)**, 2001. Disponível em: <https://www.ibdfam.org.br/artigos/24/Liberdade+sexual+e+direitos+humanos#:~:text=Indispens%C3%A1vel%20que%20se%20reconhe%C3%A7%C3%A7a%20que,liberdade%20da%20livre%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20sexual.> Acesso em: 9 set. 2020.

DIAS, Maria Berenice. **União Homoafetiva. Preconceito e Justiça**. 5 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e os Direitos LGBTI**. 6 ed. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2014.

DIAS, Maria Berenice. **A Homoafetividade e o Direito à Diferença**. Revista do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), 2007. Disponível em: <https://www.ibdfam.org.br/artigos/327/Homoafetividade+e+o+direito+%C3%A0+diferen%C3%A7a>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DIETER, Cristina Ternes. **As raízes históricas da homossexualidade, os avanços no campo jurídico e o prisma constitucional**. Revista do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), 2012. Disponível em: <https://www.ibdfam.org.br/artigos/812/As+ra%C3%ADzes+hist%C3%B3ricas+da+homossexualidade%2C+os+avan%C3%A7os+no+campo+jur%C3%ADlico+e+o+prisma+constitucional>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DIÉZ-PICAZO, Luis. GULLÓN. **Sistema de Derecho Civil**. Madrid: Tecnos, 1.988, v. I.

FAPESP. **Revista de Pesquisa**. Disponível em https://revistapesquisa.fapesp.br/wpcontent/uploads/2019/10/056_gene-gay_284.pdf. Acesso em: 1 set. 2020.

FARO, Julio Pinheiro. **Uma nota sobre a homossexualidade na história**. Rev. Subj, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 124-129, abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S235907692015000100014. Acessos em: 9 set. 2020.

MACCARONE, Matteo. **Le immissione. Tutela reale e tutela della persona**. Milano: Giuffrè, 2002.

MADLENER, Francis e DINIS, Nilson F. A homossexualidade e a perspectiva foucaultiana. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF** [online]. 2007, v. 19, n. 1, p. 49 – 60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v19n1/04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MELLO, Celso. Voto proferido na ADIN nº 4267. Disponível em pdf: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4277CM.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

PERLINGIERI, Pietro. **Perfis do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

REALE, Miguel. **Os Direitos da Personalidade**. 2004. Disponível em: <http://www.miguelreale.com.br/artigos/drpers.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

RIOS, Roger Raupp. **Direitos Fundamentais e Orientação Sexual: o direito brasileiro e a homossexualidade**. Revista CEJ do Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal. Brasília. dez. 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 5. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

_____. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 8. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, José Afonso. **Poder constituinte e poder popular**. São Paulo: Malheiros, 2.000.

SOARES, Flaviana Rampazzo. **Responsabilidade civil por dano existencial**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.