

STANLEY BRAZ DE OLIVEIRA
JANE MARIA DOS SANTOS GONÇALVES TOMAZ
ALEX DA SILVA SOUSA

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES

FAM

Faculdade Afonso Mafrense – FAM

Diretora Geral

Jane Maria dos Santos Gonçalves Tomaz

Diretor Acadêmico

Stanley Braz de Oliveira

Conselho Editorial

Presidente

Stanley Braz de Oliveira

Conselheiros

Marta Rochely Ribeiro Gondinho

Samara Mendes Araújo Silva

Shirlei Marli Alves

Marcia Gabrieli Alves da Silva

Conselho Editorial

Dr^a Anésia Maria Fonseca Barbosa (UFS)

Dr^a Carla Andrea Silva (UFPI)

Dr^o Elcimar Simião Martins (UNILAB)

Dr^o Francisco das Chagas Rodrigues da Silva (UFPI)

Dr^o Francisco Waldilio da Silva Sousa (UFMA)

Dr^a Georgyanna Andréa Silva Morais (UEMA)

Dr^a Marcia Gabrieli Alves da Cruz (FACEMA)

Dr^a Marta Rochely Ribeiro Gondinho (UFPI)

Dr^o Raimundo Elmo de Vasconcelos Junior (UECE)

Dr^a Samara Mendes Araújo Silva (UFPR)

Dr^a Shirlei Marli Alves (UESPI)

Dr^o Stanley Braz de Oliveira (FAM /UNINASSAU)

Dr^a Suenya Marley Mourão Batista (UNINASSAU)

Dr^o Valter Rodrigues de Carvalho (USP)

Stanley Braz de Oliveira
Jane Maria dos Santos Gonçalves Tomaz
Alex da Silva Sousa
(ORGANIZADORES)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES

Alex da Silva Sousa	Jéssica de Alencar Costa
Alexsandra Maciel Miranda	Laianne de Sousa Miranda Braga
Alix Pereira Galvão	Larissa Coelho Albertin
Anice Holanda Nunes Maia	Leonardo Rodrigues Sampaio
Ariadine Ione Ferreira de Moura	Lucas de Souza Santos
Augusto Everton Dias Castro	Margareth Valdivino da Luz Carvalho
Cleidiana Francisca da Mata	Maria Aldetrudes de Araújo
Cristiane Silva dos Santos Monção	Moura Paula Quadros
Daniela Santos Landim Silva	Maria Juliana Vieira Lima
Francisco Alves Pinheiro	Rodrigo Lazaresko Madrid
Hellen Cristina de Oliveira Alves	Stanley Braz de Oliveira
Iolanda da Silva Alencar	Valéria Aparecida Castro e Silva
Jailda Antonina da Silva	

FAM
São Raimundo Nonato – PI
2018

Diálogos Interdisciplinares

© 2018 Copyright by Stanley Braz de Oliveira, Jane Maria dos Santos Gonçalves Tomaz e Alex da Silva Sousa (Organizadores)
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Todos os Direitos Reservados aos Autores

Normalização Bibliográfica – CRB 3/801-98

Perpétua Socorro Tavares Guimarães

Capa

Valdiano Araújo Macedo

Programação Visual e Diagramação

Luiz Carlos Azevedo

Catálogo na Fonte por
Perpétua Socorro T. Guimarães CRB 3/801-98

Diálogos Interdisciplinares / Stanley Braz de Oliveira, Jane Maria dos Santos Gonçalves Tomaz e Alex da Silva Sousa (Organizadores). – Piauí: FAM, 2018.

245 p.: il.

Isbn: 978-85-94427-01-4

1. Educação 2. Educação brasileira 3. Diretrizes e leis educacionais 4. Currículo de Geografia – formação I. Oliveira, Stanley Braz de II. Tomaz, Jane Maria dos Santos Gonçalves III. Sousa, Alex da Silva IV. Título

CDD: 370

Os Autores

Stanley Braz de Oliveira

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí UESPI. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. Especialista em Metodologias Inovadoras de Ensino pela UNINTER. Especialista em Educação Trânsito e Meio Ambiente pela UNINTER. Linha de Pesquisa: Espaço, Cultura e Educação e Ensino

E-mail: stanleybraz@hotmail.com

Jane Maria dos Santos Gonçalves Tomaz

Possui graduação em licenciatura plena em ciências biológicas pela universidade estadual do Piauí. Especialização em ecoturismo e educação ambiental pela universidade estadual do Piauí, UESPI (2005). Mestrado em andamento em ciências da educação. Universidade lusófona de humanidades e tecnologias, ULHT, Portugal.

E-mail: janeagf@hotmail.com

Alex da Silva Sousa

Graduado em psicologia. Especialista em Cancerologia pela Residência Integrada em Saúde da Escola de Saúde Pública do Ceará. Especialista em trabalho multiprofissional em Saúde. Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão, linha de pesquisa avaliação e clínica psicológica.

E-mail: alex.psicico.2009@hotmail.com

Alix Pereira Galvão

possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (2002) e Especialização em Ecoturismo e Educação Ambiental pela mesma instituição (2005).

E-mail: alixgalvao@gmail.com.br

Anice Holanda Nunes Maia

Possui graduação em Psicologia, especialização em saúde pública pela UECE e em educação na saúde para preceptores do SUS pelo Instituto Sírio Libanês. Possui título profissional de especialista nas áreas Clínica e de Saúde pelo Conselho Federal de Psicologia. É professora e supervisora de estágio no Centro universitário Católica de Quixadá – CE. Atua como Psicóloga Hospitalar com capacitação em Psicoterapia Breve Focal e Tanatologia no hospital Infantil Albert Sabin – HIAS desde 1997, onde também é coordenadora da Unidade de Psicologia do Centro Pediátrico do Câncer e preceptora de residência, estágio e extensão.

E-mail: anice_holanda@hotmail.com

Ariadine Ione Ferreira De Moura

Mestre em Ciências pelo programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Biológica e graduada em Psicologia ambos pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Membro do Laboratório de Desenvolvimento-Aprendizagem e Processos Psicossociais (UNIVASF)

E-mail: ariadine.moura@gmail.com

Augusto Everton Dias Castro

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad Internacional Iberoamericana. Especialista em Saúde e Qualidade de Vida pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (2014). Enfermeiro graduado pela Universidade Federal do Piauí (2013). Pedagogo graduado pela Faculdade Entre Rios do Piauí (2014). Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (2017). Licenciado em Letras (Português e Inglês) pelas Faculdades Integradas de Ariquemes (2017).

E-mail: augusto.everton@hotmail.com

Cleidiana Francisca da Mata

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela UFPI, cursa especialização em Literatura e outras Linguagens pela UESPI, possui curso Técnico em Segurança do Trabalho pelo IFPI, exerce a

função de professora do curso Técnico em Agropecuária pelo MEDIOTEC, exerceu o cargo de Coordenadora Local do PNAIC de Campo Alegre do Fidalgo-PI, na referida cidade atua como funcionária pública desde 2011.

E-mail: cleidiana.uapi.ufpi@gmail.com

Cristiane Silva dos Santos Monção

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2008) e graduação em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí (2011). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas

E-mail: crisoprano@hotmail.com

Daniela Santos Landim Silva

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Especialização em Andamento em Bioquímica (FLATED)

E-mail: danielalandim.bio@gmail.com

Francisco Alves Pinheiro

Possui graduação em engenharia agrônômica pela Universidade Federal do Ceará (1990), Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e doutorado em Segurança e Saúde ocupacionais pela Universidade do Porto, Portugal. Atualmente é colaborador no grupo Dinamizador Seguramente da Associação Portuguesa para a Qualidade e professor Adjunto da Universidade Federal Vale do São Francisco, onde coordena o colegiado do curso de Engenharia de Produção e o curso de Especialização em Gestão de Sistemas Agroindustriais. Também é professor do mestrado em Administração Pública em Rede - PROFIAF.

E-mail: fracisco_avesp@yahoo.com.br

Hellen Cristina de Oliveira Alves

Graduada em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho (2011), Especialista em Psicopedagogia pela FLATED (2014), Especialista em Neuropsicologia pela Unichristus (2014), Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (2017), Mestranda em Educação pela Anne Sullivan. Atualmente

é psicóloga no Instituto Federal do Piauí - Campus São Raimundo Nonato. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Cognitiva Comportamental.

E-mail: hellencriss@gmail.com

Iolanda da Silva Alencar

Bacharel em Serviço Social pela UNOPAR, Graduanda em Administração Pública pela UESPI, possui curso Técnico em Segurança do Trabalho pelo IFPI, exerceu o cargo comissionado de Secretária Municipal de Educação de Campo Alegre do Fidalgo-PI, na mesma cidade atua como funcionária pública (auxiliar administrativa) desde de 2011.

E-mail: alencar-iolanda@bol.com.br

Jailda Antonina da Silva

Graduada em Licenciatura Plena em História pela UESPI, professora contratada da Rede Pública Municipal de Campo Alegre do Fidalgo-PI e atualmente também ocupa o cargo de professora formadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

E-mail: jailda.antunina@gmail.com

Jéssica de Alencar Costa

Funcionária pública efetiva da Secretaria Municipal de Assistência, Cidadania e Desenvolvimento Social de São João do Piauí-PI; Funcionária pública contratada da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Alegre do Fidalgo-PI; em ambas exercendo a função de Psicóloga; docente na Faculdade Afonso Mafrense; Especialista em: Docência do Ensino Superior, Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicologia do Trabalho.

E-mail: jessica_sjpi@hotmail.com

Laianne de Sousa Miranda Braga

Licenciatura Plena em Pedagogia – FAIBRA.

E-mail: mirandalaianne@gmail.com

Larissa Coelho Albertin

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com linha de pesquisa em Política, Participação Social e Processos de Identificação; bolsista da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG; estagiária de pós-graduação do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa de Direitos Humanos e Apoio Comunitário (CAO-DH) do Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MPMG).

E-mail: lcalbertin@gmail.com

Leonardo Rodrigues Sampaio

Possui graduação em Bacharelado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Piauí (2008) e Mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (2011). Experiência profissional como Analista de Sistemas, Desenvolvedor JEE, Coordenador e Gerente de Projetos, além de Professor de Pós-Graduação

E-mail: Leonardo.sampaio@univasf.edu.br

Lucas de Souza Santos

Possui Graduação em Enfermagem pela Faculdade Santo Agostinho (2012), atuando em pesquisas nos seguintes temas: enfermagem, método mãe canguru, cuidado, prematuro, saúde da criança e práticas integrativas e complementares

E-mail: lucas_desousantos@hotmail.com

Margareth Valdivino da Luz Carvalho

Possui: Mestrado em Letras - Língua e Linguagem pela Universidade Federal do Piauí; Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí; Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Professora Efetiva de Português do Ensino Básico da Secretaria Estadual de Educação do Piauí; Tutora Presencial do Curso de Letras - Português da Universidade Aberta do Brasil - Polo de Picos

E-mail: mvaldivinodaluzcarvalho@gmail.com

Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros

É graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Literatura Africana, pela Universidade Regional do Cariri. Mestre em Letras, pela Universidade Estadual do Piauí, desenvolveu estudo na área de apropriação ortográfica. Atua na Rede Estadual de Ensino do Piauí.

E-mail: aldetrudes@gmail.com

Maria Juliana Vieira Lima

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Pediatria pelo programa de Residência Integrada em Saúde da Escola de Saúde Pública do Ceará- RIS-ESP/CE em parceria com o Hospital Infantil Albert Sabin. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: mjulianavlima@hotmail.com.

Rodrigo Lazaresko Madrid

Bolsista da CAPES de Doutorado em Letras - Linguística. Mestre em Letras - Linguística pela Universidade de São Paulo com bolsa do CNPq. Tem graduação em Letras (Português-Linguística) e em História pela mesma instituição. É professor na Faculdade Afonso Mafrense em São Raimundo Nonato - Piauí. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Cognitiva e é membro do LLICC - Laboratório Linguagem, Interação, Cultura e Cognição.

E-mail: rodrigolmadrid@gmail.com

Valéria Aparecida Castro E Silva

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (2006) e Bacharelado em Psicologia, pela Faculdade Integral Diferencial - FACID.

E-mail: valeriacastropsi@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Shirlei M. Alves15

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Stanley Braz de Oliveira19

GESTÃO DA APRENDIZAGEM DOS JOVENS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Daniela Santos Landim Silva44

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Laianne de Sousa Miranda Braga57

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Cleidiana Francisca da Mata
Iolanda da Silva Alencar68

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E DA METODOLOGIA DE ENSINO NO ENSINO SUPERIOR

Hellen Cristina de Oliveira Alves.....81

A EDUCAÇÃO E AS NOVAS NECESSIDADES HUMANAS: RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS E INTERDISCIPLINARES NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES EM PSICOLOGIA E ADMINISTRAÇÃO

Alix Pereira Galvão97

PSICOPEDAGOGIA EMPRESARIAL: DISCUSSÃO NECESSÁRIA À ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO SETOR DE RECURSOS HUMANOS

Alessandra Maciel Miranda115

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: ANÁLISE ACERCA DE ERROS ORTOGRÁFICAS EM PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO

Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros
Margareth Valdivino da Luz Carvalho
Cristiane Silva dos Santos Monção126

CIÊNCIAS HUMANAS

EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DE CAMPO ALEGRE DO FIDALGO – PIAUÍ (1995-2013)

Jailda Antonina da Silva
Iolanda da Silva Alencar145

SERVIÇOS DE URGÊNCIA PSIQUIÁTRICA NO BRASIL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Valéria Aparecida Castro e Silva
Lucas de Souza Santos
Augusto Everton Dias Castro159

A PSICODINÂMICA DO TRABALHO E OS EFEITOS PSICOSSOMÁTICOS NA SAÚDE DO TRABALHADOR: UM OLHAR VOLTADO AO MOTORISTA RODOVIÁRIO DE CAMINHÃO

Jéssica de Alencar Costa172

O TRATAMENTO DO CÂNCER EM PEDIATRIA: O
QUE DEMANDAM AS CRIANÇAS EM UM GRUPO DE
APOIO PSICOLÓGICO

Maria Juliana Vieira Lima

Larissa Coelho Albertin

Alex da Silva Sousa

Anice Holanda Nunes Maia192

COMMON GROUND E HORIZONTES INTER-
PRETATIVOS: NARRAÇÃO E NARRATIVAS FUTEBO-
LÍSTICAS

Rodrigo Lazaresko Madrid209

ESTRESSE, QUALIDADE DE VIDA EM VOZ E
AGRAVOS OSTEOMUSCULARES EM PROFESSORES
DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA DA CIDADE DE
PETROLINA/PE

Ariadine Ione Ferreira de Moura

Leonardo Rodrigues Sampaio

Francisco Alves Pinheiro 225

APRESENTAÇÃO

Shirlei M. Alves

Entre os inúmeros desafios que marcam esses tempos fluidos, ou líquidos, como os nomeia o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, está a constante reflexão sobre as mudanças que, constantemente, nos assolam, de modo a estarmos em constante adaptação a um mundo que, no dia seguinte, já não é mais o mesmo. É, pois, necessário pensar de modo sistemático sobre as tantas alterações em todos os setores da atividade humana, como condição importante para que as possamos apreender e vivenciar de forma crítica, longe dos polos das adesões apressadas ou das rejeições catastrofísticas. Ainda é Bauman que destaca a importância de um constante estado de vigilância epistemológica, se quisermos navegar com as mãos no leme da modernidade, e não sermos tragados pelas tsunamis de transformações que põem em xeque nossa compreensão sobre os estados do ser no mundo contemporâneo.

O pensar sistemático nos leva ao campo da ciência e à história de suas pretensões – com destaque para o desvendar dos segredos da natureza e do homem – sem as quais não teríamos avançado tanto na construção de um grande (e sempre provisório) edifício de conhecimentos acerca do funcionamento do mundo. Nesse campo, impõe-se ainda adentrar as complexidades do homem, afetado não apenas pelas determinações biológicas, mas, sobretudo, pela sua inserção em um universo sócio-histórico que traz a cultura para o primeiro plano das investigações. Define-se, assim, o caminho epistêmico das ciências humanas, focadas na compreensão do ser humano, considerando suas complexidades inerentes.

É nesse contexto de indeterminações e de reflexões que se situa esta obra, fruto de um esforço coletivo de pensamento empreendido pelos professores e alunos da Faculdade Afonso Mafrense. Enfrentando o desafio da constante vigilância epistemológica, lançam-se aos

campos da educação, do trabalho, do lazer, da saúde e da política, buscando uma apreensão aprofundada dos fatos e também das concepções que lhes subjazem. Trazem luz sobre os meandros dos eventos em que homens, mulheres e crianças são afetados pelas mudanças que alteram os seus modos de aprender, de trabalhar, de tratar de doenças, de se divertir... de viver!

Produto de um evento maior de discussão acadêmica, o livro organizado faz parte de um esforço comum a muitas instituições acadêmicas de ampliar seus debates e socializar suas descobertas não apenas com os pares, mas também com outros segmentos sociais que anseiam por olhares não ingênuos sobre o mundo em que vivem e convivem.

Os dois setores em que se distribuem os textos – Ciências da Educação e Ciências Humanas – facilitam aos leitores uma escolha ou uma forma de entrada na obra, a partir de seus interesses mais imediatos. Assim, a professores, gestores educacionais e pedagogos são ofertados trabalhos sobre a inclusão (pauta de urgente discussão), o aprendizado da língua escrita e da leitura, metodologias de ensino e gestão, ampliando o olhar para além da sala de aula, com inclusão do campo administrativo. O segundo conjunto de textos traz uma abalizada análise de eventos no campo político, da saúde mental e do lazer, fruto de investigações de campo e bibliográficas.

Resta-nos, pois, expressar o apreço com que recebemos esta obra, que, sem dúvida, traz importante contribuição para que, em tempos líquidos, tornemos nossos pensamentos e reflexões cada vez mais sólidos.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Stanley Braz de Oliveira

Introdução

Para entender as leis e diretrizes educacionais brasileiras e suas mudanças sofridas ao longo do tempo é preciso, a priori, entender o currículo como pressuposto básico para organizar a transmissão dos conhecimentos na escola. Assim como direcionamento de um perfil social que o sistema deseja, e para entendermos estas mudanças, imergimos na longa história da educação brasileira, desde as tendências jesuítas seguindo pela separação do estado – igreja, e detalhando as leis e diretrizes educacionais.

Esta separação Estado- Igreja, resultou na instrucionalização da educação pelo viés do Estado, levando a educação a transcender de uma perspectiva doutrinária religiosa da igreja católica, para outra ideologia a de formação para o mercado. Esta última fez o Estado trilhar toda uma construção educacional pautada em formar profissionais, e os distanciar de ações como pensar e criticar..

E para este distanciar era vital desenvolver o país economicamente pautado no viés capitalista, e para isso era preciso controlar a fonte dos pensamentos “a escola”. É dentro deste processo que se cria o Ministério da Educação, o Conselho Federal de Educação, dentre outros instrumentos regularizadores que trazem as mudanças curriculares e as leis e diretrizes que têm guiado a educação brasileira.

O currículo de geografia se entrelaça com essas mudanças, que se somam com o intrínseco sentido que esta disciplina ganhou no currículo escolar, “disciplina decorativa”, e alimentam um perfil de disciplina sem relevância pra a vida dos sujeitos da aprendizagem. Estas nos levam a entender o tamanho da guerra que temos que rea-

lizar para recontextualizar o ensino de geografia e dar a ele o seu sentido, o de proporcionar uma leitura crítica do mundo.

É a partir desta visão, de que a geografia proporciona a “leitura crítica do mundo” que podemos entender, por que esta sai dos componentes curriculares da educação básica a partir da nova Lei Nº. 13.415, que recontextualiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, e coloca a geografia não como disciplina no Ensino médio e sim como estudo e práticas.

Para construirmos este texto, nos entrelaçamos com uma base metodológica que objetiva um processo explicativo das leis e diretrizes educacionais brasileiras e a formação do currículo, em específico o de geografia.

A escolha deste objetivo se apoiou na perspectiva de Marconi & Lakatos (2011), que classificam esta pesquisa como uma oportunidade registrar fatos, os analisar e interpretar, na intencionalidade de identificar suas causas. Corroborando com a objetividade deste texto que é analisar e interpretar as políticas e diretrizes educacionais e as mudanças curriculares em específico no que se refere à geografia.

Pensando em organizar todo o processo metodológico escolhemos a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico, pois de acordo com Fonseca (2002, p. 32) [...] “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Fundamentando nossas intenções de buscar o que a literatura já tinha produzido, e a partir da literatura encontrada traçarmos nossas críticas e contribuições para o desenvolvimento desta produção.

Por entendermos que método não é opção em uma pesquisa, sendo necessário tê-lo como principio norteador, escolhemos nesta pesquisa dois métodos: o primeiro de abordagem, o “dedutivo”, que segundo Marconi & Lakatos (1996) parte de teorias e leis mais gerais para a ocorrência de fenômenos particulares. Processo este que nos

levou partirmos das várias percepções sobre leis, diretrizes e o currículo no contexto brasileiro e a partir desse processo, pudemos retirar nossas percepções e construir novas concepções.

O segundo, de procedimento, o “monográfico”, visto por Gil (1991) como um processo de pesquisa que visa examinar o tema selecionado de modo a observar todos os fatores que o influenciam, analisando-o em todos os seus aspectos. Características estas que justificam sua escolha, pois construímos uma compreensão das leis e diretrizes educacionais brasileiras, assim como do currículo e sua importância para a educação.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, os dados secundários advindos da pesquisa bibliográfica. Esta foi a técnica utilizada para angariar os dados. Nela buscou-se: artigos científicos, dissertações, teses e livros. Processos estes que fecham nossos procedimentos metodológicos e nos levam a escolher a abordagem qualitativa para a análise dos dados pesquisados.

Após este pensar metodológico, que foi fundamental para iniciarmos e desenvolvermos este texto, o organizamos em dois tópicos. O primeiro sobre as leis e diretrizes na construção do currículo da educação brasileira, que traz um resgate da história da educação, desde a organização socioespacial brasileira até a atualidade, se atentando às leis, diretrizes, construções e mudanças curriculares.

E o segundo sobre o currículo de geografia na educação básica, e as leis e diretrizes educacionais brasileiras, que traz uma discussão sobre a construção o currículo de geografia, perpassando por sua epistemologia enquanto ciência, e dialogando com as mudanças curriculares e as leis de diretrizes educacionais brasileiras.

Leis e Diretrizes na Construção do Currículo da Educação Brasileira

Antes de nos entrelaçarmos nesta discussão sobre leis, diretrizes e currículo, precisamos entender o conceito de currículo que

tem suas bases conceituais ligadas a pedagogia e a sociologia, tendo seu interesse resultante das teorias educacionais, antes mesmo do currículo ser um campo de estudo. Surgindo assim como um interesse educacional para organizar a transmissão dos conhecimentos na escola.

Mas o que vem a ser o currículo? Qual sua função e participação no ensino? Perguntas que serão respondidas ao longo da discussão, dentro da percepção de alguns teóricos que nos embasarão discutir seu conceito a partir de suas contribuições para a educação.

Para Apple (1999)¹ o currículo é considerado como simbólico, e pode ser constantemente reconstruído, Forquin (1993) o vê como um embasamento para privilegiar certos conteúdos. Sacristán (2000) os divide em oculto e forma, e analisa o currículo formal como algo que é determinado a partir das políticas governamentais, apontando prescrito formal, como o que mais contribui para a reprodução do conhecimento.

Caracteriza assim o currículo oculto como construído por aspectos morais, políticos e éticos, onde as escolas não se limitam a ensinar os alunos a “ler, escrever, calcular”, as transformando em agentes de socialização que proporcionam mudanças, visto que elas formam um espaço social necessitando, assim de um duplo currículo, o formal, e o oculto, onde o oculto vai se limitar a conceitos resultantes das vivências dos alunos e professores através das atitudes e valores, sendo visto como o currículo da alma, ou o “savoir faire” como chama Perrenoud (1999).

Neste currículo o professor transcende dos parâmetros, e arraiga os conteúdos de subjetividades e afetividades. Esse entrelace

¹ Concebo o currículo como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental. Assim, o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda tanto ao nível pessoal quanto social (APPLE, 1999, p. 210).

constrói uma relação intrínseca entre conteúdo, cognição e subjetividade docente.

Goodson (1999) coloca que o currículo, surge com a escolarização de massa, colocando ensino e a aprendizagem ao controle externo, produzindo uma relação entre conhecimento e controle, construindo um currículo baseado em duas diretrizes, a produção do conhecimento no social, e a tradução e disseminação deste conhecimento para o ambiente educacional. Esse entrelace vai dar ao currículo diretrizes para interagir nos dois segmentos: social e educacional.

Tal interação, se materializa com a transição do sistema social de classe para a sala de aula, processo este ligado com a industrialização, e que faz a escola condicionar os alunos a um modelo de identidade social a partir dessas divisões sociais de classe.

A referida e nova configuração social na sala de aula, produziu uma pedagogia de grupos sociais ligados ao currículo, e este passa a ter a função de identificar essas mudanças e produzir mecanismos de diferenciação social, ganhando um destaque efetivo na epistemologia da escolarização consoante Goodson (1999). Assim a escolarização Estatal parametriza conteúdos, e caracteriza os alunos em aptos e não aptos, explicitando assim o condicionamento do currículo a uma estrutura envolvida nas relações de poder entre as classes sociais. E esse poder está nas mãos do Estado e da elite controladora, que é quem detém o saber legitimado, assim a escola imprime sua violência simbólica, (BOURDIEU, 1975), e começa a ser vista como um espaço formador de opiniões, que percebe e reflete as contradições sociais necessitando ser controlada. Sendo o currículo o melhor caminho para esse controlar social.

Diante disto o currículo torna-se o centro das atenções, pois era preciso encontrar o ideal que contemplasse a necessidade da sociedade contemporânea e do Estado enquanto regulador.

Que coloca o ensinar, aprender e a concepção curricular, não como conhecimentos desejáveis, mas regras e padrões que guiaram a

produção do conhecimento atendendo aos interesses políticos e econômicos vigentes.

É diante dessa ideologia, que se entrelaça com interesses políticos, sociais e educacionais que o currículo ganha sua hegemonia e vai sendo moldado a cada necessidade dos dominantes, cabendo à escola e professores usar práticas pedagógicas distintas para burlar o “pronto e imposto”.

Estas praticas pedagógicas se materializam como tentativa de evitar o despencar de conteúdos sobre os alunos, para que eles não sejam recipientes ao invés de formadores de ideias. Problemática que deu a cada ciência uma missão, a de discutir pedagogicamente e cientificamente, ações que possam flexibilizar o que é imposto, utilizando práticas docentes que construam um aprendizado, sendo o professor um mediador do diálogo entre aluno e conteúdo.

Mas para construirmos esse diálogo é preciso entender este processo de construção curricular sobre o controle da classe dominante, sendo preciso imergir no longo processo de influências políticas e sociais que a educação brasileira foi sendo submetida, pois esta emergiu de um pré-sistema educacional produzido pelos jesuítas, sob as égides do padroado para uma sequência de reformas e leis que iam aos poucos se alinhando na tentativa de melhoria/controlar da educação da então nação, valendo ressaltar que essa pseudomelhoria, sempre era feita pelo viés e para atender a classe dominante.

Visando analisar as ações mais efetivas do Estado como gestor da educação, fazemos um ultrapassar do tempo e seguimos para as ações governamentais como a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e a reforma Francisco Campos², que trouxeram pro-

² Ministro da Educação e Saúde Pública, trouxe em seu mandato a reforma do ensino secundário e universitário no país (1931-1932). Trazendo reformas no ensino secundário brasileiro, expressas no Decreto 19.850 (1931), que objetivavam a construção de um excedente de mão de obra para o mercado.

postas para um ensino focado na vida cotidiana e na formação para o mercado, resultando em 1942, na reforma dos ensinos secundário e superior.

Dando continuidade as políticas de Francisco Campos temos a Reforma do Capanema³, que reforçava o ensino no cotidiano, com fortes influências da divisão social do trabalho, trazendo contribuições como as leis orgânicas do ensino, a reforma do ensino médio, criação de leis voltadas para o ensino técnico profissional, a citar a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, e a Lei Orgânica do Ensino Comercial de 1943.

Logo em seguida temos a formação de um sistema de ensino paralelo, em convênio com as indústrias, e com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), explicitando as ações educacionais atreladas aos ditames capitalistas que objetivavam uma produção para mão de obra, voltada para o mercado, que contribuíram também para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários em 1942, (Senai), e ainda a Escola Técnica Nacional, explicitando assim suas forte ligações e preocupações com a formação profissional engajada em formar mão de obra, que mesmo tendenciosas somaram na evolução do sistema de ensino brasileiro.

O contexto da Segunda Guerra Mundial, grega ações às políticas educacionais nacionais, e institui a educação militar para sexo masculino, tendo as diretrizes educacionais comandadas pelo Ministério da Guerra. Tal ação mantém o passo de estar conduzindo a educação mais uma vez aos interesses políticos do Estado, que envolvido em um processo laico; coloca a educação religiosa facultativa, e a educação moral e cívica como matéria obrigatória.

³ Ministro da educação e saúde no período de (1942 a 1946). A reforma denominada de Reforma Capanema em 1942, trazia os ideários de Getúlio Vargas que ficou conhecido como “Estado Novo”. E Organizava um sistema educacional que visualizava a divisão econômico-social do trabalho. Cabendo a educação a criação de habilidades que alcançassem os objetivos de uma formação para o mercado.

Esse processo constitucionaliza um ensino de influência militar, reformula as escolas mistas, coloca a educação secundária da mulher em escolas exclusivamente femininas, além de remodelar o comando do ensino brasileiro. Esse comando constrói um controle sobre o sistema educacional, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, que viria normatizar e direcionar o ensino sob as perspectivas do sistema político militar.

Assim a LDB/61, surge envolvida nas influências de grupos com filosofias partidárias distintas que resultou em 16 anos de disputa por seu controle, surgindo assim a LDB/61. Que trazia entre suas prerrogativas o acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico. Há a Institucionalização do Conselho Federal de Educação e abertura para a criação dos Conselhos Estaduais, estes últimos condicionados ao conselho federal.

Envolvida mais uma vez em um cenário político agora sob o controle da ditadura militar a educação brasileira ganha a Lei Nº. 5.540/68. De acordo com Saviani (2001), o projeto que deu origem esta lei objetivava a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa do ensino superior brasileiro, focando na formação de recursos de alto nível para o desenvolvimento do país.

E pretendia atender a demanda das reivindicações de professores e alunos em busca da autonomia universitária e ao mesmo tempo o desejo dos militares que buscavam aliar o ensino superior as tendências do mercado, e assim realizar uma modernização em atendimento aos ditames do capitalismo internacional.

Estas medidas controladoras se aprimoram com a Lei Nº. 5.692/71, ou LDB/71, que objetivava reformular a LDB/61, e assim atuou na definição dos currículos inserindo disciplinas de obrigatoriedade nacional, que seguiam as diretrizes do Conselho Federal de Educação. Mas dava aos Estados o poder de indicar disciplinas obrigatórias dentro de suas jurisdições, contando que estas deveriam possuir uma analogia com as diretrizes do conselho federal. Dentro desta

nova autonomia o estado de São Paulo se destaca como pioneiro criando identidade e um projeto próprio de ensino.

Outro segmento da evolução educacional brasileira são os cursos técnicos, que amparados na LDB /71, ganham um forte desenvolvimento voltados para atender a demanda da indústria, dando um contínuo às políticas educacionais condicionadas ao desenvolvimento econômico do país, onde esta dicotomia educação e formação de mão de obra só é parcialmente desarticulada com a introdução da LDB Nº. 9394/96.

A lei de diretrizes educacionais LDB Nº. 9394/96, traz um reestruturar do sistema educacional brasileiro, alterando desde a formação de professores, gestão escolar até o currículo. Ações estas que foram resultado de longos debates mais uma vez arraigados de proposta e filosofias distintas, onde sua efetivação trouxe mais uma vez modificações na nomenclatura e estrutura do ensino.

O ensino passou a ter como parâmetros a educação básica organizada em: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, o ensino técnico que vinha obrigatoriamente separado do ensino médio, e o ensino superior trazendo valoráveis contribuições para o sistema educacional brasileiro, que posteriormente são expandidas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, e para as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando agregar qualidade no ensino e formação de cidadania.

Este processo reforça a criação de um sistema envolvido nas necessidades do mercado de trabalho globalizado, e em um ensino voltado a desenvolver competências e habilidades, e esse perfil de ensino foi considerado o novo paradigma educacional, que guiariam as ações e discussões entre os professores.

Assim as discussões que se produziram a posteriori, no âmbito da educação as luzes da nova LDB Nº. 9394/96 trouxeram um novo currículo, organizado por competências. Esse currículo por competências e habilidades recebe alterações em 2004, a partir das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que

objetivava substituir o PCNEM, colocando em evidência as mudanças de reorganização curricular, incluindo temáticas até então não tão valorizadas.

Pode-se destacar entre as temáticas a diversidade cultural, fazendo do currículo um complemento às políticas socioculturais. Há nesse momento a produção de um novo olhar sobre o sistema de ensino desde os conteúdos até o processo avaliativo que emerge de um olhar quantitativo para o qualitativo, estimulando assim a formação continuada de professores e gestores, como forma de fomentar os currículos dos ensinos fundamental e médio.

As referidas ações contribuem para que haja a construção de uma escola envolvida numa diversidade cultural, levando-nos a ver que posturas educacionais, não podem trazer ações que se inserem em um processo a - histórico e descontextualizado da realidade vivida da escola, pois esta pode ser considerada um microcosmo social, e este reúne os comportamentos, tendências, preferências, ações da sociedade, e os seus sujeitos singulares que estão em busca de formação.

Os fatores citados trazem à tona a delicadeza que deve ter um remodelar educacional, pois a escola traz em seu contexto uma complexidade de atores que necessitam de um olhar mais complexo sobre seu espaço vivido e suas experiências.

Diante a conjuntura política social que vivemos em nosso país na atualidade, torna-se necessário trazer à tona, uma discussão de grande valia para esse nosso pensar sobre o currículo que é a reforma do ensino médio, visto que esta traz de forma clara o contínuo de políticas educacionais ligadas a processos macros. As mesmas envolvem-se com contextos financeiros que são guiados por interesses da classe dominante, e fogem a objetividade da educação como formadora de cidadania.

Entendemos que a formação da cidadania deve ser o foco de um sistema educacional, e a partir desse entendimento partimos do eixo norteador o currículo, que discutimos ao longo do texto, e reforçamos que mudança curricular faz parte de uma política, e

que esta, idealmente deveria proporcionar o desenvolvimento de uma nação.

Nós, enquanto educadores, vemos que essas mudanças no currículo, tem que obrigatoriamente estarem relacionadas com uma coerência socioeducativa. Voltadas a atenderem a formação de uma cidadania, e não ligadas às perspectivas da classe dominante, pois estas se imbricam com “as diretrizes mundiais do fundo financeiro”.

Elas constroem outro viés para o currículo, embasado em reformas educativas com o intuito de formar um exército de reserva para o capitalismo, principalmente nos países latinos americanos, que por estarem desejosos de desenvolvimento, e envolvidos em seus conflitos políticos internos, imergem nessas políticas sem pensar em suas consequências desastrosas a médio e longo prazo.

Quando se analisa este contexto de mudanças curriculares no cenário brasileiro percebemos sua materialização nos PCNs do Ensino Fundamental e Médio, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica e superior. Vai assim se tornando mais clara a grande mudança diante das políticas de avaliações de larga escala como: Prova Brasil, Saeb, Enem, dentre outras.

As referidas políticas colocam a educação como produto, resultando em números que não trazem qualidade, segregando os alunos e criando os perfis de quem sabe e quem não sabe, e por consequência direcionando os que “não sabem” para uma maior exclusão socioeconômica.

Somado a este descompasso educacional, temos que estas políticas são momentâneas, ligadas a um governo, que nunca se envolve com a coletividade: para construir e dar um contínuo, e ao sair do governo, são reinventadas à luz dos interesses e ignorância educacional do próximo governante, gerando um descrédito em todos os sujeitos envolvidos.

Essas mudanças vêm envolvidas em um núcleo conteudista que leva a reprodução dos conteúdos didáticos, seja pela falta de divulgação de métodos juntos aos professores, ou pelas falhas na própria

formação docente. Fatores estes determinantes para justificar as falhas ocorridas na escola, que se apresentam inadequadas para a construção de uma saber crítico.

Tal saber crítico é colocado em risco de forma mais intensa, na nova proposta do Ensino Médio, pois ao que parece, os professores poderão desenvolver seu próprio currículo. Fato este que nos leva a uma indagação: Os professores estão preparados para esta ação tão importante? Pois como a escola se apresenta na atualidade, isso é no mínimo preocupante.

Mesmo que pedagogicamente seja o ideal, visto que eles conhecem a realidade da escola é fundamental pensar: Mas quem irá nor-tear e assessorar esta construção? E a proposta pedagógica de onde partirá? E os vícios reprodutivos de grande parte dos docentes não irão influenciar nesta produção?

São indagações preocupantes, para as quais infelizmente não temos respostas, principalmente ao olharmos o novo perfil do ensino médio, que traz para a base comum: as linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias, e a base diversificada que trará conteúdos e habilidades definidos pelo ministério da educação e escolas, não dando a escolha tão divulgada, e colocando conteúdos condicionados ao controle do pensar criticamente.

Os referidos conteúdos se embasarão nos processos pedagógicos e identitários levando em consideração a diversidade e autonomia da escola e dos alunos, na objetividade de conectar os alunos como o seu meio social, e será articulada com a base nacional comum, por contextualização, relacionada com o planejamento pedagógico e curricular da escola.

Assim a parte diversificada dará a escola uma autonomia e identidade definindo um perfil a ser seguido. Mas isso é no mínimo contraditório se olharmos a escola enquanto instituição, e pensarmos esta pela perspectiva de Foucault (1987) que a vê com um poder normalizador. Assim podemos corroborar com ele e acres-

centar que a mesma, está a serviço da classe dominante representada pelo Estado.

Percebemos que seria uma autonomia teórica, voltada a tornar implícita a violência simbólica que o estado e a Escola trazem em suas ações, de acordo com Bourdieu (1975).

Assim se formaliza na Lei Nº. 13.415, que recontextualiza a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394/96, e coloca, somente matemática, língua portuguesa e inglês como componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio. Produzindo um novo currículo onde dois segmentos o orientarão.

E estes segmentos são divididos em base comum e a diversificada que darão a escolha ao aluno, de qual segmento irá optar, e a escola a informar seu perfil e segmento e realizar a oferta. Que ao analisarmos a perspectiva do perfil da escola, nos esclarece a não opção direta pelo aluno, pois a escola colocará as opções de acordo com suas condições de infraestrutura física e pedagógica.

Assim aparece a realidade, pois a escolar vai direcionar algo que já está direcionado no núcleo comum e diversificado, quebrando assim a pseudoliberalidade de escolha e trazendo à tona a intencionalidade do desvio da formação que deveria ser voltada à cidadania, para a formação de um o eixo implícito o “alienante do mercado” que coloca os menos favorecidos em formações profissionais de baixo valor no mercado, conservando a organização socioeconômica da elite dominante.

Toda essa discussão nos embasa para falarmos do currículo de geografia, suas mudanças sofridas ao longo da produção enquanto disciplina escolar e ciência.

O Currículo de Geografia na Educação Básica, e as Leis e Diretrizes Educacionais Brasileiras

É anexo a esse modernizar do pensamento do currículo que a Geografia vai evoluir de suas bases clássicas, pragmáticas e empíricas

e construir um pensamento didático relacionado com a demanda e mudanças educacionais voltando-se para uma “produção de conhecimento” para uma leitura de mundo (CALLAI, 2005).

Começará então a introduzir percepções sobre como trabalhar seus conceitos, que linguagens utilizar, tentar geografizar os alunos a partir de seu mundo vivido inovando suas bases epistemológicas e a formação docente.

Isso, emergindo das bases descritivas da geografia tradicional, que impôs por muito tempo análises sem uma visão das relações sociais, tendo a posteriori influências marxistas que trouxe novos olhares sobre o espaço, e as relações nele produzidas. Modificando o pensar geográfico, vendo o espaço em sua totalidade analisando seus sujeitos a partir de suas vivências e ações com o meio, construindo assim a estruturação de seu objeto e método.

Todavia é importante perceber que essas mudanças proporcionadas pela busca do objeto e método da Geografia, trouxeram repercussões diversas para a geografia escolar, algumas positivas quando se fala de novos modelos didáticos, mas também algumas negativas, pois diante a dinamicidade das mudanças no pensamento geográfico, resultou em múltiplas propostas didáticas, que eram descartadas a cada inovação construindo um ensinar Geografia focado na descrição dos fatos condicionados ao livro didático.

Segundo Brasil (1998, p.73) outros fatores contribuíram para este processo de instabilidade e mudanças no currículo de geografia, pois;

Não apenas a prática do professor se encontra permeada por essa indefinição e confusão, muitas propostas de ensino também o estão. Segundo a análise feita pela Fundação Carlos Chagas, observa-se, sobretudo nas propostas curriculares produzidas nas últimas décadas, que o ensino de Geografia apresenta problemas tanto de ordem epistemológica e de pressupostos teóricos como outros referentes à escolha dos conteúdos. No geral, são eles:

- abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e até mesmo de espaço geográfico, bem como do estudo dos elementos físicos e biológicos que se encontram aí presentes;
- são comuns modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem uma preocupação real de promover uma compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, o que provoca um “envelhecimento” rápido dos conteúdos. Um exemplo é a adaptação forçada das questões ambientais em currículos e livros didáticos que ainda preservam um discurso da Geografia Tradicional e não têm como objetivo uma compreensão processual e crítica dessas questões, vindo a se transformar na aprendizagem de slogans;
- há uma preocupação maior com conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais. O objetivo do ensino fica restrito, assim, à aprendizagem de fenômenos e conceitos, desconsiderando a aprendizagem de procedimentos fundamentais para a compreensão dos métodos e explicações com os quais a própria Geografia trabalha;
- as propostas pedagógicas separam a Geografia humana da Geografia física em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a abordagem é essencialmente social e a natureza é um apêndice, um recurso natural, ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar os fenômenos numa abordagem socioambiental;
- a memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes;

- a noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara, ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal e vice-versa, e como o espaço geográfico materializa diferentes tempos (da sociedade e da natureza).

Mesmo diante de toda essa complexidade de problemas, que envolvem o currículo de geografia, temos que explicitar a pós-modernidade e seus avanços relacionados com a construção de um conhecimento através dos conceitos-chave da geografia, vemos um trilhar das inovações didáticas, conceituais e formação docentes a citar as perspectivas de Carvalho (1929), Oliveira (1978) e Cavalcanti (1998, 2001).

Os pesquisadores citados, respectivamente inovaram a didática geográfica envolvidos em percepções sobre o olhar o mapa, formação e prática docente, e tiveram seus pensamentos corroborados por Almeida (1989, 2001), Passini (1994, 2010) que construíram na cartografia e na prática de ensino os pilares das mudanças da geografia escolar.

Essas mudanças no pensar do ensino de geografia tem dado a geografia e seu currículo uma evolução progressiva, e construído novas abordagens Brasil (1998)⁴. Estas novas abordagens foram inseridas no Ensino Fundamental em 1998, envolvidas no contexto de reformas educacionais implantadas pelo Estado no âmbito da Geografia. Valendo ressaltar que sofreram ferrenhas críticas relacionadas com as

⁴ Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivências com os lugares, de modo que possam construir compreensíveis novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, apresentação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compreendem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicação das relações, permanências e transformações que ali se encontram em interação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno.

falhas teóricas, metodológicas, didáticas, e pedagógicas contidas no documento.

O documento foi acoimado por alguns profissionais da área como autoritário e centralizador, e apoiado por outros alegando tratar de uma orientação curricular nacional. Todas estas discussões resultaram na cristalização dos PCN'S como um referencial para o ensino de Geografia guiando planejamentos e avaliação no sistema escolar.

Não podemos deixar de enfatizar, que essas mudanças curriculares estão inseridas nas políticas neoliberais, que vem progressivamente delineando a educação brasileira desde seu institucionalizar pelo Estado. Ganha notoriedade na reforma do ensino superior, pela Lei Nº. 5.540, que remodela a formação para suprir as necessidades do capital e teve seu contínuo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº. 9.394/96) que explicitava esse novo contexto educacional, e incluiria a posteriori os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio.

Essas Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, a Avaliação condicionada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação do ensino superior (que substitui o “provão” pelo ENADE), a avaliação da pós-graduação e o Plano Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD), podem ser entendidas como diretrizes dos padrões dos países centrais segundo Pontuschka (1999)⁵.

Assim os PCNS de geografia representam essas diretrizes, visto que alteram consideravelmente o ensino, pois traz implícito o condicionamento do papel do professor como produtor de tarefas. O docente é colocado numa situação inapta de produzir as propostas de ensino, desconsiderando um currículo existente com já reconhecidos avanços Sposito (1999). Mas temos também que reconhecer seus

⁵ Os PCN's [...] fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados de “emergentes”, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (PONTUSCHKA, 1999, p. 14).

pontos positivos, como a flexibilidade e transversalidade do currículo que proporcionaram diferentes linguagens, assim como diferentes visões sobre o mesmo, como reforça Zanatta (2005)⁶.

Mesmo envolvido nessa complexidade os PCNS trouxeram outros fatores positivos como a própria organização das categorias de análise da geografia: lugar, paisagem, território e região que foram bem explícitas no documento e levam os professores a pensar estas de forma distintas. Como afirma Vieira (2006), estão dispostos nas escolas para acesso e pesquisa de todos os professores e que nem todos o fazem uso. Fato este que não permite o professor proferir fala sobre um desconhecimento do mesmo.

Mesmo não tendo motivos para desconhecer o conteúdo dos PCNS, ainda existe uma desconexão dos professores com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e se estendem para as críticas e construções científicas da geografia, construindo um vácuo entre os professores da educação básica e a produção científica na ciência geográfica.

Vieira (2006, p. 142) afirma que:

[...] o contato do professor com o conhecimento geográfico, tem sido, em sua maioria, através dos livros didáticos. Mesmo os professores que disseram ter lido autores acadêmicos demonstraram que essa leitura foi através de textos presentes em livros didáticos.

Explicitando assim a importância que o livro didático criou junto aos professores da educação básica, desvirtuando as propostas dos parâmetros curriculares e os colocando como uma lista conteúdos e

⁶ [...] Os que apoiam, argumentam a favor da necessidade de uma orientação curricular nacional seja pelo caráter democrático de indicação de conteúdos básicos, que devem ser transmitidos a todos os jovens, seja pela diversidade regional de nosso país. Os que recusam, alegam que um currículo deve nascer no seio dos processos culturais no qual as pessoas vivem, e, por conseguinte valorizar as culturas particulares, as diferenças, as diversidades de classe social e gênero, os diferentes discursos e subjetividade. Em função dessa associação entre currículo e diferenças, considera-se que não faz sentido o currículo oficial (ZANATTA, 2005, p. 10).

temas utilizados sem nenhuma discussão conceitual referente a seus objetivos. Observa-se que os docentes estão desconectados dos referenciais conceituais e teórico-metodológicos, trazendo à tona que as diretrizes do currículo da Geografia escolar não acontecem na prática docente.

Todo esse desenvolvimento dos parâmetros curriculares no ensino de geografia nos leva a ver a complexidade que envolve o ensino da geografia na educação básica. E que os PCNS conseguiram trazer grandes contribuições teóricas e metodológicas, mesmo estando ligado a interesses políticos.

É necessário destacar a vitalidade de uma maior integração dos professores com as propostas curriculares, embasada por uma formação coesa com melhor aprofundamento das questões didáticas pedagógicas e conceituais.

Diante de rancos e avanços das políticas e diretrizes educacionais brasileiras, que envolvem a geografia podemos perceber que elas buscam, atender interesses de quem está no poder, e que direcionam cada vez mais a geografia para um conflito de bases curriculares.

Frente ao contínuo desses conflitos temos a Lei Nº. 13.415/2017, que como citamos a priori, e recontextualiza a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394/96, colocando a geografia não como disciplina no Ensino médio e sim como estudo e práticas, podendo ser diluída em outras áreas do saber.

Somado a isto temos o destacado “notório saber” que coloca nas mãos de sujeitos com conhecimento reconhecido pelo sistema de ensino, o ato de ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Formalizando o que a geografia já vem vivenciando nas escolas públicas de educação básica, ou seja sendo ministrada por professores de outras áreas, por falta de professor com formação.

Entrelaces estes que nos colocam, de frente com a realidade do descaso com o sistema educacional público brasileiro, que empurra a sociedade menos favorecida para visões cada vez mais distantes,

de uma leitura crítica do mundo, e a abraçada com um ideia alienante sobre o emergir social. Que não permite perceber o seu envolvimento com o mundo segregador, e lhe faz entender e aceitar que esse é seu lugar no mundo, o lugar do excluído, do assalariado que mora cada vez mais distante dos serviços e de condições dignas de vida.

Esse direcionar para a aceitação da exclusão, nos explica o porquê da saída da geografia como componente curricular no ensino, processo este disfarçado de mudança do currículo do ensino médio. Pois é esta geografia que tem buscado sua evolução em objeto e método, que poderia permitir uma nova leitura de mundo, “a crítica” sobre o processo político e o sistema macro que o envolve, construindo uma autonomia crítica Freire (1997).

Todas essas mudanças nas leis e diretrizes educacionais brasileiras fomentam a geografia a continuar sua evolução, agora não mais pelo método ou objeto, mas por sua ressignificação enquanto componente escolar, e até mesmo sua permanência nos componentes curriculares do ensino médio. Cabendo aos docentes também ressignificar suas práticas, se tornarem professores reflexivos, conforme destaca Pimenta (2004), e construir novos sentidos sobre o ensinar geografia, para que possamos lutar juntos em prol da geografia escolar.

Considerações Finais

Após este olhar historiográfico sobre as políticas, leis e diretrizes educacionais brasileiras, e como estas implicaram em mudanças no currículo de geografia. Percebemos as falhas na construção destas e como elas são condicionadas ao desejo de uma minoria que detém o poder.

Esse controle do Estado que podemos chamar de violência simbólica, proporciona um trilhar de uma educação desfocada

de sua verdadeira função, a de proporcionar uma cidadania arraigada, de cidadãos críticos e envolvidos com a sociedade em que vivem.

A análise sobre as leis e diretrizes educacionais brasileiras, nos fez ver desfocar do objetivo da educação, deixando clara a intencionalidade das leis e diretrizes educacionais deste país que se foca na formação e mão de obra para o mercado, e que isto vem desde as primeiras leis educacionais, como citamos as reformas de Francisco Campos e Capanema.

Reformas estas que sempre colocaram a educação como instrumento de produção de mão de obra, e de controle do grupo social, dando à escola um poder de guiar a sociedade de acordo com o interesse de quem estava no poder.

A geografia recebe estes impactos da educação condicionadora que se somaram com seus problemas epistemológicos, resultando em um componente escolar que não é visto como importante para a vida dos sujeitos da aprendizagem.

Desse modo as mudanças epistemológicas e no currículo, sofridas ao longo de sua existência como componente curricular, não foram suficientes para descontextualizar essa imagem, restando ranços que marcam sua história enquanto disciplina escolar.

O cenário atual do país de instabilidade política agrega ações que se somam a essa história da geografia, empurrando-a para uma maior desvalorização enquanto disciplina escolar, a citar a atual reforma do ensino médio baseada na Lei Nº. 13.415/2017 que a coloca no ensino médio como base diversificada.

Base esta que ficara a escolha do aluno e da escola sua oferta, gerando inúmeras dúvidas e controvérsias, onde podemos perceber o aumento da desvalorização da disciplina geografia, restando aos professores resistirem a este condicionar e reinventar suas práticas e percepções. É importante que lutem para fomentar a importância desta disciplina na formação de um cidadão crítico e consciente de seu lugar no mundo.

Referências Bibliográficas

APPLE. M.W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, Vozes, 1999.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O Espaço Geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 Out. 2017.

_____. *Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Rio de Janeiro, 1942b.

_____. *Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial*. Rio de Janeiro, 1943.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 nov. 1968a.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.). *Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

CARVALHO, M. D. de. *Geographia do Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1929.

CALLAI, Helena Coppetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 out. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GOODSON, Ivor. *Currículo, teoria e história*. Petrópolis: Vozes. 3. ed. Capítulo 2 Etimologias, Epistemologias e o emergir do currículo. 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 207 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Livia de. *Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa*. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo. Instituto de Geografia, 1978. 128 p.

PASSINI, Elza Yasuko. *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T.(Org.). *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia. *Cadernos CEDES*. Campinas: Papirus, n. 39, 1995.

ZANATTA, Beatriz A. As práticas de ensino na escola e as propostas de ensino de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 8, 2005, Dourados: UFMS, 2005, p. 01-17.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias e Limites*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Arned, 2000, p. 119-148.

SPÓSITO, Maria Encarnação B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani A. OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.) *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

VIEIRA, Noêmia R. *As questões das Geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e*

das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília. 2006. 200 p. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S.G. (Org.). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

GESTÃO DA APRENDIZAGEM DOS JOVENS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Daniela Santos Landim Silva

Introdução

Quando se abre alguma discussão a respeito de gestão escolar, o que se tem em questão é: que toda e qualquer gestão seja participativa e democrática, pois o espaço escolar não é de A e nem de B é um espaço para o aluno, professor, diretores e coordenadores, enfim de todos os envolvidos nos processos educativos. Segundo Souza (2005, p. 39) afirma que o “trabalho escolar precisa incorporar a prática do diálogo, o reconhecimento do coletivo de sujeitos do processo educativo, para construir instância de deliberação democrática”.

De fato a escola não funciona sem a colaboração de todos, pois as metas e ações não serão concretizadas de fato se não houver o envolvimento de todos. Hoje na sociedade, há diversas exigências de obter diversas competências para alcançar alguns objetivos, pois o conhecimento não é estático, ele se encontra em constante modificação, assim como a forma de se obtê-lo. Assim como a escola tem um grande papel de formar sujeitos capazes de superar os desafios sociais e construir um intelecto superior que possa aplica-lo em sua própria vida. Contudo aumentando as responsabilidades para os que trabalham na educação, de acordo com Lück (2009):

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. (LÜCK, 2009, p.16).

Mais o ensino terá como centro o aluno, e o foco principal atingir a sua aprendizagem. Isto é deixar a visão que todos os alunos têm uma mesma capacidade de aprender, que só um método de ensino é suficiente para ensinar e parar de pensar só em desafios que venham existir no ensino público. Por outro lado, ao se tratar de gestão, não está somente relacionada ao Diretor escolar, mas está relacionado com a forma de cada professor liderar a sua sala de aula, assim como a sua prática escolar.

Neste contexto este artigo abre uma análise sobre a gestão das progressões das aprendizagens, assim como uma discussão sobre as práticas educativas e as competências para ensinar, e o ensino de Biologia. Com o objetivo geral de analisar a gestão da aprendizagem dos Jovens no Ensino de Biologia. Apresenta-se como questão norteadora: Como deve ser gerida as progressões da aprendizagem dos jovens de hoje?

A escolha desse tema se deu a partir das necessidades de maiores análises sobre o processo de aprendizagem dos discentes a partir do Ensino de Biologia que existe as suas deficiências, assim como as suas exigências educativas e que precisa atingir as competências de ensinar os conteúdos biológicos. Para isto é preciso qualificação e competências também por parte do docente. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico, em livros e artigos de revistas científicas, já publicados no meio acadêmico, que abordem e discutam o presente tema. Dessa forma poderá contribuir cientificamente, a partir da análise da realidade que é proposta para os docentes e gestores educacionais.

Gestão das Progressões das Aprendizagens

A princípio, ao trazer uma discussão sobre gestão escolar traz a tona que para alcançar uma educação de qualidade, precisa de uma gestão democrática e participativa de todos que estão envolvidos no processo de ensino, pois as ideias e as ações educativas partilhadas

coletivamente, com isto abrangerá maior público. Contudo uma boa administração faz toda a diferença, com base nisto Portela et al. (2007) afirma que as principais vantagens da gestão democrática segundo seus estudos são:

Comprometimento de todos os segmentos com o trabalho da escola; redução das relações manipuladoras; instalação de um clima favorável ao trabalho e à aprendizagem; redução da dependência vertical e ampliação da integração horizontal, pela participação conjunta nas decisões e consequente assunção das responsabilidades, alcançando-se a melhoria da qualidade do trabalho escolar. (PORTELA *et. al.*, 2007, p. 15).

Dessa forma, o desenrolar do processo educacional desenvolverá de forma passiva, na qual todos terão voz, expondo as suas propostas e objetivos, assim melhorando a qualidade do trabalho. No âmbito educacional as organizações escolares, vão depender sempre da forma como são geridos e de como a escola é liderada. Com isto “gerir é reunir diferentes vontades para atuar na busca de objetivos comuns, sob uma interpretação e um sentido construídos e, por isso mesmo, também compartilhados” (PORTELA *et al.*, 2007, p. 17).

Estes são alguns aspectos da liderança de uma escola, que é um espaço para construir a cidadania, em um mundo contemporâneo.

Assim, tentar atingir as metas exigidas pelas políticas públicas do ensino e pelo processo de ensino e aprendizagem. Tudo isto para atingir as competências exigidas na formação dos sujeitos, tomando assim como foco do papel da escola, a aprendizagem dos alunos, desenvolvimento psíquico e de indivíduo. Por isso todos tem uma função pedagógica, para Portela *et. al.* (2007):

Cabe-lhes a importante tarefa de fazer a mediação entre o aluno e o saber sistematizado, de iniciá-lo no conjunto de normas e regras que regem o mundo letrado, de possibilitar o desenvolvimento, pelo aluno, dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe permitirão participar, como cidadão ativo, no mundo contemporâneo. (PORTELA *et al.*, 2007, p.37).

Por sua vez uma boa gestão só alcançará os seus objetivos se todos os funcionários da escola tiverem unidos em prol de um mesmo alvo, caso contrario não desenvolverá o ensino de qualidade. Por isto que o gestor tem que liderar a escola que faça com que transforme o espaço escolar e que assegure a qualidade do ensino e aprendizagens de seus educandos, que envolva a comunidade escolar, para isto toda e qualquer ação tem que ser planejadas e discutidas, para que busque inovar as práticas. Segundo Schultz (2016),

Outro eixo estratégico no processo de gestão escolar pressupõe mecanismos institucionais que permitam vínculos entre a comunidade, o Estado ou as Secretarias de Educação. A transformação educativa caminha pelo viés da pluralidade das trocas, sejam elas objetivas ou subjetivas, legitimando assim tais mecanismos. (SCHULTZ, 2016, p.2).

Por sua vez a gestão educacional se tornará de fato democrática e participativa, para que todas as ações alcance todas as metas planejadas, assim o gestor se tornará um exemplo, ao dá soluções aos problemas, ao desenvolver o seu trabalho com amor, dedicação e compromisso. Além disso, que possa estimular a todos a desempenarem um bom trabalho. Por isto a necessidade da direção escolar envolver todos envolvidos no processo de ensino, “não basta que os professores sejam competentes em suas aulas, eles também precisam conhecer e analisar os contextos em que exercem sua profissão” (SCHULTZ, 2016, p.2).

Do mesmo modo que o gestor tem que desempenhar uma boa gestão escolar, os professores da contemporaneidade tem que administrar novas competências para ensinar, que de acordo com Perrenoud (2000), são dez famílias de competências:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.

8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação continuada. (PERRENOUD, p. 2000, 12-13).

Dessa forma Perrenoud, demonstra que o professor pra ser um educador tem que ser capaz de administrar em sua prática de ensino todas estas competências. No entanto o referencial aqui escolhido para analisar mais detalhadamente nesta seção será a segunda família de competências: “Administrar a progressão das aprendizagens” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Como descritas por Perrenoud (2000) que são:

Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. (PERRENOUD, 2000, p.40).

Assim toda e qualquer prática pedagógica os professores irão administrar diversas situações-problema, isto devido à heterogeneidade das salas de aulas, na qual cada aluno tem as suas dificuldades de aprender. Contudo os desafios do ensino tem que está ao alcance do alunado, isto é cada situação problema tem que diversificar os modos de cada aluno participar em diferentes níveis, para não favorecer nem um aluno, e assim cabe ao professor saber guiar uma improvisação didática (PERRENOUD, 2000).

Some se a isto, a competência de obter uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, mas vai depender da qualificação profissional, que se inicia desde a sua formação iniciada e a contar com seus anos de experiências, na qual alguns professores vão ao longo prazo sendo orientados com base ao sistema de ensino, em muitas vezes esquecem o objetivo inicial que realmente importa ao aluno.

Acrescenta-se que toda e qualquer atividade exercida em sala de aula exigem um embasamento teórico para que os objetivos do ensino sejam alcançados, ainda do ponto de vista de Perrenoud (2000),

Na prática, as coisas são menos racionais. Certas atividades são inspiradas pela tradição, ela imitação, pelos recursos de ensino. Nem sempre são pensadas em uma perspectiva estratégica. Por vezes, nem mesmo são permitidas por tempo, espaço, contrato didático, expectativa de uns e de outros, cooperação moderada dos alunos, imaginação e competências do professor. (PERRENOUD, 2000, p. 46).

Portanto as limitações na prática de ensino são inúmeras, por isto muitas vezes torna o ensino muito rotineiro sem inovações didáticas, deixando assim o tradicionalismo dominar, isto devido a diversos fatores que vão desde a falta de qualificação profissional e a falta de recursos financeiros e estrutural das escolas de hoje. Assim como deixar a “experiência de muitos anos”, dominar a maneira de ensinar os alunos do hoje, que é constituído de uma nova geração diferente totalmente da geração de ontem.

Além disso, os docentes tem que saber observar e avaliar cada um de seus alunos de acordo com a capacidade formativa de cada um. Com isto Zabala (1998, p. 201) questiona: “Por que avaliar? O aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador. E se entende este aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas habilidades reais”. Então os docentes de hoje tem que adquirir diferentes competências educativas, saber tomar diversas decisões, diante da progressão do ensino, assim como ter autonomia de administrar a sua prática pedagógica.

Ensino de Biologia

De início na História da Educação, as Ciências não era dada de fundamental importância nos ensinamentos dos jovens, pois era

mais valorizada a área da Matemática, mas a partir do momento que perceberam que o estudo na vida era necessário para o desenvolvimento da humanidade, assim como buscar compreender a importância de cada ser vivo no ambiente, ouve a necessidade de conhecer mais aprofundado o conhecimento da Ciência/Biologia. Segundo Nunes (2010).

Por isso entre as ciências, a Biologia ocupa um lugar ao mesmo tempo marginal e central. Marginal no sentido de que o mundo vivo constitui apenas parte ínfima, apesar de muito especial, do universo conhecido. Disso resulta que o estudo dos seres vivos jamais deverá revelar leis gerais aplicáveis fora da biosfera. Contudo, se a ambição última da Ciência é elucidar a relação do homem com o universo, deve-se conferir à Biologia um lugar central, pois ela é entre todas as ciências, a que tenta penetrar mais diretamente no cerne dos problemas que devem ser solucionados antes que possa ser colocado o problema da “natureza humana” em termos científicos diferentes da metafísica. Por isso, a Biologia é, para o homem, a mais significativa de todas as ciências. (NUNES, 2010, p. 281, grifo da autora).

Porém há a necessidade de ensinar a Ciências Biológicas no ensino dos jovens, pois é importante para o seu crescimento intelectual, individual e social. Portanto a prática de ensino de Biologia, assim como qualquer outra disciplina, exige diversas competências tanto do aluno como do professor, e principalmente que busque abordar uma nova perceptiva de ensinar com base na realidade de hoje. Com base nisto os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino de Médio afirma que para ensinar os conhecimentos de Biologia:

É preciso, portanto, selecionar conteúdos e escolher metodologias coerentes com nossas intenções educativas. Essas intenções estão expressas nos objetivos gerais da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e também naqueles específicos da disciplina de Biologia. Elas incluem, com certeza, compreender a natureza como uma intrincada

rede de relações, um todo dinâmico, do qual o ser humano é parte integrante, com ela interage, dela depende e nela interfere, reduzindo seu grau de dependência, mas jamais sendo independente. Implica também identificar a condição do ser humano de agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas. (BRASIL, 2000, p. 20).

Portanto a partir das buscas desses objetivos os educandos desenvolverão a capacidade de conhecer o seu papel no meio ambiente, assim como reconhecer os efeitos das suas atitudes sobre ele e assim como a importâncias das outras espécies existentes. Com isto serão capazes de se tornarem sujeitos críticos e conscientes de seus atos e ações. “Neste contexto é exigido do docente um amplo conhecimento, tanto em relação aos conteúdos específicos quanto à utilização de materiais didáticos e pedagógicos” (SOUSA *et al*, 2014).

Dessa forma o ensino se tornará mais eficiente para os jovens de hoje, que são adolescentes que não gostam do ensino tradicional, na qual o professor/escola quer transformar a maneira de ensinar baseado na copia. Apoiado no pensamento de Sousa et. al. (2014)

Apesar da necessidade da construção do conhecimento para um ensino eficiente, a maioria dos professores ainda se utiliza única e exclusivamente da forma tradicional de ensinar, sem, contudo se preocupar com a utilização do método científico, ou seja, fazer com que o aluno seja agente do processo e não meramente um expectador (SOUSA, 2014).

Porém este ensino não será atrativo e eficiente para a vida desse aluno de hoje, que são de uma geração que gostam da novidade tecnológica, da inovação, da interação, e principalmente que faça com que a participação deles na escola seja importante, e que realmente torne o método de ensinar prazeroso de aprender. Na opinião de Ayres (2012),

Se o professor utilizar métodos de ensino adequados à situação dele, levando em conta, entre outros fatores, sua idade, temperamento, personalidade, capacidade de compreensão, grau de en-

volvimento, tipo de interesse etc. Se os métodos de ensino forem utilizados de maneira correta, constituir-se-ão em excelente ferramenta par o benefício da aprendizagem. (AYRES, 2012, p.95).

De fato é uma ferramenta necessária em todo e qualquer prática de ensino, pois é a maneira que os conhecimentos serão adquiridos pelos discentes, mas isto vai depender de qual método será usado para determinado assunto, caso contrario, este ensino não terá significados para os alunos terem progressão no processo de aprendizagens.

Portanto o ensino de Ciências/Biologia tem que ser baseado em métodos que faça com que o aluno possa futuramente colocar em prática em sua vida o que aprendeu em sala de aula, porém se caso o ensino for somente baseado na exposição verbal, segundo Armstrong e Barboza (2012):

Essa forma de ensino, que se preocupa somente em transmitir o conhecimento, repassar os conteúdos ao aluno por meio da exposição verbal e da repetição dos exercícios e da matéria ensinada, é considerada garantia de aquisição do conhecimento, porém não promover a significativa formação científica. (AMSTRONG; BARBOZA, 2012, p. 76).

Mas infelizmente o ensino de hoje ainda é baseada muito na exposição de conteúdos, isto devido a muitos fatores existente no ensino público, aqui resumido em dez, que são: 1º muitos professores não têm e nem fazem a qualificação continuada; 2º por ser mais fácil ensinar expondo os conteúdos; 3º as escolas em sua maioria não disponibilizam recursos didáticos ou quando existem são limitados; 4º a falta de valorização profissional faz com que os professores se sobrecarreguem de trabalhos/funções, não havendo tempo para prepara aulas; 5º faltam estrutura e equipamentos necessários; 6º existe superlotação de sala de aula; 7º há falta de tempo por parte do sistema de ensino ficar cobrando resultados rápidos; 8º os anos de experiência de alguns professores cria uma

visão que sabem dá aula, sem a necessidade de inovar; 9º muitos professores não sabem usar as tecnologias; 10º a gestão pode não ser eficiente.

Em síntese para Sousa (2014, p. 2020) “a metodologia mais utilizada ainda é a tradicional aula expositiva, pois segundo os professores inquiridos, as escolas não disponibilizam ainda de outras alternativas didáticas”. Por outro lado ao ensinar os professores são questionados sobre o que ensinar e para que ensinar, pois o sistema de ensino juntamente com as políticas públicas cobra que ensinem certos conteúdos. Marandinho, Selles e Ferreira (2009) alegam que:

Afinal, quando ensinamos Biologia ao nível médio, ainda que reconhecemos a necessidades de tratar de conteúdos mais abstratos e vinculados ao mundo acadêmico, não deixamos de abordar outros conteúdos de caráter mais utilitário, isto é, que atendam às necessidades sociais de nossos alunos (MARANDINHO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 53).

Assim pode ser questionada a vida e realidade dos nossos jovens, e ao mesmo tempo discutir o sistema de ensino e aprendizagens. Trazendo assim a forma como os alunos classificam a importância de estudar, pois em uma sala de aula existem diferentes tipos de percepção, que vai desde aquele aluno que estuda por gostar ao que só vai à escola porque os pais obrigam. Constituído, assim diferentes formas de se relacionarem com os conteúdos. Havendo aqueles que querem apenas tirar notas e passar de nível e os que querem realmente somar aos seus conhecimentos mais informações (ROSSASI; POLINARSKI, 2012).

Por isto que para o desenvolvimento do ensino é preciso que o professor seja capacitado e qualificado para utilizar-se de diferentes estratégias didática que alcance as diferentes formas de relacionar os conteúdos/aprendizagens. Neste contexto Rossasi e Polinarski (2012, p. 8) entendem que “o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e coletivo, exigindo por isso, parcerias entre professor/aluno e aluno/aluno. Para estabelecer estas relações dialógicas, o professor poderá

optar por várias modalidades didáticas que permitem esse tipo de interação”. Então ocorrerá uma boa relação professor/alunos e ao mesmo tempo aluno/aluno, conseqüentemente a aprendizagens será facilitada, de maneira que o aluno se sinta a vontade de aprender. Além disso, o aluno vai se tornar ativo no processo de ensino, deixando de ser agente passivo.

Considerações Finais

Portanto toda gestão pedagógica exige a participação de todos os envolvidos nas metas e ações educativas, mas tudo isto em prol de alcançar cada fase de aprendizagens dos discentes. Contudo haverá a necessidade da escola desenvolver uma gestão democrática e participativa, além disso, ter a sua própria autonomia educacional.

Assim como a gestão escolar tem que administrar as questões financeiras, estrutural e todo e qualquer desenrolar do ensino, os professores do mundo contemporâneos para ser um profissional eficiente, tem que desenvolver algumas competências para gerir a sua própria prática educativa, a fim de alcançar a progressão do ensino e aprendizagens dos jovens de hoje.

Do mesmo modo que para todo e qualquer docente no exercício de sua profissão, vai precisar sempre esta se qualificando, pois as formas de ensinar as gerações de hoje jamais será igual à de ontem, pois as aulas precisam está buscando a participação e o envolvimento dos alunos, para isto se faz necessário o uso de métodos que faça a diferença com cada nível dos estudantes e que o facilite a adquirir conhecimento.

Dessa forma o ensino de Biologia, como em qualquer ciência. O aluno será o centro dos objetivos do processo de aprendizagem e o professor será o mediador desses conhecimentos. Os objetivos do ensino vão desde compreender o meio e as suas interações com as espécies, assim como se identificar como agente da passiva, como sujeito pertencente da Biosfera, assim como analisar a vida e seus

processos químicos metabólicos e estrutural. Assim os discentes poderão tomar as suas próprias decisões e reconhecer as suas ações sobre o meio, construindo com isto um pensamento intelectual crítico moderno.

Referências Bibliográficas

ARMSTRONG, Diane Lucia de Paula; BARBOZA, Liane Maria Vargas. *Metodologia do ensino de Ciências Biológicas e da Natureza*. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Metodologias).

AYRES, Antônio Tadeu. *Prática Pedagógica Competente: Ampliando os saberes do professor*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. 140 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

LÜCK, Eloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144 p. Disponível em: <http://www.funcoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso: 14 abr. 2017.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009. (coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

NUNES, Maria Lúcia da Silva. Conhecimento, biologia e ensino. In: GUERRA, Rafael Angel Torquemada. (Org.). *Metodologia e instrumentação para o Ensino de Biologia*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. p. 269-292. (Cadernos Cb virtual 6).

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PORTELA, Adélia Luiza *et al.* LUZ, Ana Maria de Carvalho (Org.). *Gestão educacional e qualidade social da educação*. Salvador: ISP e UFBA, 2007, p. 120. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Gest%C3%A3o%20Educacional.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

ROSSASI, Lucilei Bodaneze; POLINARSKI, Celso Aparecido. *Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: uma perspectiva a partir da prática docente*. v. 10, 2012. Disponível em: <<http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf>>. Acesso em: 16 de jun. 2017.

SCHULTZ, Rita. Gestão da educação: inovação e mudança. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, n. 5, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9156/6036>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUSA, Fabrício Soares de *et al.* As metodologias usadas por professores de Ciências e Biologia no processo de ensino/aprendizagem. *Revista da SBEnBio*, n. 7, p. 2014- 2020, out. 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0344-3.pdf>>. Acesso em: 16 de jun. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *et al.* Avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e gestão escolar: A síntese necessária. In: _____. *Gestão e avaliação da escola pública: Gestão e avaliação da educação escolar*. Cad. 4. Curitiba: UFPR- SEB/MEC, 2005. 17-50. Disponível em: <http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_4.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2017.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Laianne de Sousa Miranda Braga

Introdução

Sobre as práticas pedagógicas utilizadas para alunos com necessidades educativas especiais ainda requerem melhorias no processo de ensino aprendizagem e melhorias na qualidade e atendimento. Por outro lado ainda são poucas as pesquisas e melhorias públicas que são desenvolvidas para atendimento de alunos com deficiências visuais, seja qual for o nível de cegueira.

Dessa forma, ainda precisa-se de melhorias na capacitação dos profissionais de educação, desde a formação inicial até a formação continuada, pois estes profissionais necessitam de maiores apoios no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Silva e Oliveira discute que,

Para que a inclusão se efetive, é necessário que ocorra algumas mudanças tanto na parte da infra-estrutura, quanto pedagógica, pois as crianças especiais não necessitam apenas de um espaço adequado, mas também de recursos pedagógicos específicos e professores qualificados, os quais são assegurados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). (SILVA; OLIVEIRA, 2012).

Com isto, pode se perceber as nossas escolas ainda infelizmente não se adaptaram para atender as crianças especiais, e nem apresentam em sua maioria um atendimento especializado, que na maioria dos casos não estão inclusos no projeto político pedagógico das escolas.

Por outro lado na atender todas estas demandas de necessidades e exigências garantidas pelas legislações, ainda está distante da prática pedagógica, em destaque além do professor precisar se capacitar cada

vez mais para saber lidar com estes alunos, tem que saberem usar diferentes estratégias e metodologias, além disso o professor itinerante e o professor mediador e as salas de recursos, têm como objetivo auxiliar os alunos com NEE (necessidades educativas especiais) durante todo o seu processo de ensino e aprendizagem, como o aluno inserido na sala de aulas regulares, compondo assim o atendimento educacional especializado (BÜKLE, 2010).

Dentro desse contexto este artigo centra-se na discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência visual. Com o objetivo de analisar como está sendo desenvolvida a inclusão de alunos com deficiência visual, pois muitos já estão inseridos na escola, mas não ainda literalmente a inclusão, pois não há na escola regular o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para trabalhar com estudantes com deficiência visual. Com isto apresenta como pergunta norteadora, como está sendo desenvolvida a inclusão escolar de alunos com deficiência visual? Por meio do procedimento metodológico deste artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica através de autores que falam sobre a inclusão de Deficientes Visuais na escola.

De acordo com algumas pesquisas percebe-se que os professores não estão totalmente preparados para desenvolver o aprendizado da criança com necessidades especiais. Isso ocorre na maioria das escolas regulares, pois não há uma formação continuada para que esses professores possam ter conhecimento de como interagir com esses alunos e aluno e professor.

Inclusão de Alunos com Deficiência Visual

Ao se tratar dessa problemática de inclusão, ainda tem muito a ser discutido, pois ainda as pesquisas neste campo, são poucas, e para a demanda que as escolas recebem alunos com necessidades educativas, ainda são poucos os investimentos em melhorias e adaptação de infraestrutura dos estabelecimentos de ensino.

Com isto se caso estas escolas não se adaptarem, o desenvolvimento do educando com deficiente visual em escolas, será prejudicado com a falta de alguns programas destinados aos alunos e a falta de equipamentos didáticos, assim como a falta de acessibilidade no ambiente escolar (LEMOS, 2001).

Com base nisto são muitas ainda as lutas pela garantia de seus direitos garantidos, tudo em prol de melhorias no processo de educação especial, dentre estas, surge o desafio de serem elaboradas políticas educacionais que realmente estabeleçam a inclusão, que seja acessível a todos, e com base em todas as diferenças, possibilitando a realização humana (RABELO, 1999).

Ainda que ainda infelizmente a sociedade é preconceituosa, com pessoas que não são “normais”, é uma realidade que esta arraigada ao longo do processo histórico da humanidade, cheio de receio com o que é diferente, mas isto não se torna algo que impeça de lutar por todos os direitos e mudar esta realidade. Isto por meio da inclusão de todos no processo de ensino, que atenda a todas as necessidades educativas.

Portanto, incluir a todos se faz necessário. Para Mantoan (2003) ressalta que, ao ensinar tem que atender todas as diferenças, procurando usar uma pedagogia integradora, abandonando o ensino transmissivo e procurando metodologias que contribua para a aprendizagem. Metodologia estas que tragam a participação dos discentes tornando ativos no processo de ensino. Segundo a LDB N° 9394/96 em seu artigo 58, inciso III,

destacam que são previstos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 2014, p.26).

Tendo em vista que, toda formação continuada dos docentes é um compromisso dos sistemas de ensino que são comprometidos com uma boa qualidade de ensino, e que estejam aptos em elaborar e garantir e implementar novas propostas educativas que busquem

atender todas as necessidades educativas especiais (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Com isto há bastante dificuldade na inclusão de alunos com deficiência Visual (DV), na rede pública, pois não há profissionais adequados ou qualificados para trabalhar com alunos deficientes visuais, assim como estabelecimentos adequados e equipados para atender as demandas desses alunos.

Segundo Romagnoli (2008, p.18), cita que a declaração de Salamanca, assegura “as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais devem ter acesso as escolas comuns que deverão integra-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. Porém, estes estudantes com baixa visão ou cegueira podem encontrar dificuldades durante o seu processo educativo, tanto em relação a formação adequada do professor, quanto ao fato de não existirem materiais adequados na escola em que este aluno seja inserido. Por outro lado.

Amirallian (2004, p. 22-24 *apud* RAMAGNOLLI; ROSS, 2008 p.18), fala que as “ausências de clareza por parte dos pais e professores os levam a considerar as suas dificuldades como decorrentes de outras incapacidades pessoais, e não de sua limitação para enxergar”. Em sua maioria os pais de pessoas com necessidades especiais não, que o seu filho seja avaliado como tal, e até mesmo oculta às deficiências de seus filhos, como o medo do preconceito e da rejeição. Segundo Sá, Campos e Silva (2007) afirmam que:

O aluno com Deficiência Visual necessita de um ambiente estimulador de necessidades e condições favoráveis à exploração de ser referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação de identidade e os processos de desenvolvimento e aprendizagem. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 14).

Assim como qualquer outro aluno, os com deficiências visuais, tem que ter um ambiente que favoreça as suas atividades juntos aos seus colegas, assim como com toda e qualquer atividade desenvolvida na escola. Tornando a vida escolar desse aluno mais prazerosa e divertida no aprender, isto sem limitações. Portanto a escola é de grande importância na vida de alunos, o professor tem a função de mediador do conhecimento, é os alunos adquire a capacidade de adquirir as informações, para isso precisa-se de liderança (VIGOTSKY, 2007). Como qualquer prática de ensino, a paciência é um dos segredos de bom educador, assim como a compreensão e ser um bom mediador.

Para Mittler (2000), o educador de alunos com necessidades educacionais, quando estão despreparados para desenvolver as atividades pedagógicas, estas não serão desenvolvidas de forma satisfatória, que muitas vezes não há apoio as atividades com as redes especializadas, e sem recursos didáticos, assim como a falta de ausência de formação especializada.

Dessa forma as educações desses alunos se tornarão cada vez mais sem significado, pois não adianta simplesmente integrar estes alunos nas escolas e não dá os devidos aparatos necessário para o seu desenvolvimento. Contudo não estará acontecendo de fato a integração e inclusão dos mesmos. Para Gotti (1998), as universidades não estão preparando/formação aos professores capacitados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Mas para isto haverá a necessidade de maiores adaptações curriculares, com isto proporcionará o desenvolvimento individual do processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2012).

Percebe-se que o problema enfrentado pelos professores é a insegurança frente ao novo, pois influi na sua prática pedagógica na sala de aula, quando se depara com Necessidades Educacionais Especiais, dificultando o planejamento de suas aulas, não sabendo manejar com eficiência as diferenças e outras demandas que possam vir a ser apresentados na educação inclusiva. Por isto que Bürkle (2010) alega que,

a escola deverá levar em consideração a pluralidade, considerando que todos os alunos são diferentes e que cada um tem uma forma específica de aprender, cabendo a ela elaborar e criar estratégias que atendam a demanda e possibilitem condições especiais para os que necessitam, tais como adaptações de currículos, métodos e materiais. Com a utilização do termo necessidades educacionais especiais pretende-se tirar a responsabilidade da não aprendizagem do aluno, refletir sobre o papel da escola e como esta atende à demanda dos alunos e evitar termos depreciativos dentro do ambiente escolar. (BÜRKLE, 2010, p. 40).

Porém esta pluralidade constitui uma das maiores dificuldades da prática docente, pois muitos ainda querem que a sala de aula seja vista de forma homogênea, que na verdade, o predomínio são salas de ensino heterogêneo, sendo que cada um dos discentes tem as suas limitações e défices de aprendizagens, e principalmente quando é incluído alunos com défices de aprendizagens. A prática de ensino tem que procurar atender a todos, por meio de metodologias que abranja todas as dificuldades.

Na versão de Sá, Campos e Silva (2007), quando é incluído alunos com deficiências visuais no ambiente escolar regular, este ambiente tem que está devidamente preparado para atender todas as necessidades deste, e que faça com que ative os seus estímulos, e também ser capaz de oferecer professores mediadores que são capacitados para lidar com este público, por meio do uso de recursos tecnológicos que venham auxiliar o aluno, com por exemplo, o uso do braile, que procura ajudar o aluno com deficiência visual a ler e escrever por meio do tato, que visa na melhoria da qualidade de vida e na inclusão social. Mas para que ocorra isto Bürkle (2010) alega que para

o sucesso da Educação Inclusiva é necessário que a Educação Especial não esteja limitada a um sistema paralelo de ensino, ela deve fazer parte da educação geral, deverá ocorrer nas escolas regulares, num processo de trabalho colaborativo entre o ensino regular e a Educação Especial. (BÜRKLE, 2010, p. 32).

Dessa forma os alunos com algum déficit não serão prejudicados, por falta de assistência especial. Uma delas são ofertadas pelas tecnologias assistivas, que constitui um recurso e serviço que apodera ampliar as habilidades e capacidades de pessoas com défices, tornando-as independentes (BERSCH, 2013). São por meios de todos os meios e mecanismos oferecidos pelas políticas públicas, que são ofertadas as melhorias educacionais para todos os alunos. Machado (2011) é feliz quando afirma:

definimos inclusão escolar como acolher o outro, respeitando e levando em conta suas singularidades para se fazer uma proposta de situação educativa. É preciso dedicar um tempo ao ponto de partida (aspectos gnosiológicos e antropológicos) tanto do educador quanto do educando. Para isso, é preciso que o educador veja a si próprio e considere o educando, ambos como sujeitos dessa ação. E para a concretização dessa situação educativa, faz-se necessária a adesão voluntária dos envolvidos e a possibilidade de ir adequando o método escolhido para que se alcance os objetivos propostos. (MACHADO, 2011, p. 50).

Dessa forma o educador começa a ver o seu aluno como um sujeito que é capaz de aprender, mesmo com alguns défices. Além do mais, todo o ser humano possui as suas dificuldades de aprendizagem. Assim como o sistema de ensino possui as suas dificuldades em executar as políticas públicas, segundo Machado (2011),

Em pesquisa sobre inclusão de educandos com deficiência visual, realizada junto com pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Inclusão Social – NEPIS, constatou-se que 40% dos questionários respondidos por professores evidenciaram a falta de recursos materiais, entre eles, o livro em Braille. Além do desconhecimento e do não reconhecimento do Sistema Braille como um sistema de leitura e escrita, 25% assinalaram a falta de apoio aos professores quando necessitam; 24% não sabem quais são as necessidades específicas do deficiente visual para que participem ple-

namente da vida escolar; 10% evidenciaram a falta de bibliografia específica sobre deficiência visual, (MACHADO, 2011, p. 49).

Como pode ser observado a autora resume muito bem a realidade da inclusão, com muitos problemas, pois na maioria das formações iniciadas não tiveram disciplinas que ensinassem a leitura em Braille. Nas escolas públicas não possuem materiais didáticos que ajude os professores e alunos no desenvolvimento de sua prática pedagógica, são muitas outras dificuldades que ainda não possuem estudos necessários que venham resolvê-las. Por isto que para Mantoan *et al.* (2010):

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas. (MANTOAN *et al.*, 2010, p. 6).

Portanto não basta às escolas estarem enganando as legislações, acolhendo os alunos com necessidades educativas, integrando apenas, mas sim procurar acolhe-lo, oferecendo e garantido todos os seus direitos. Segundo Duarte (2012), as políticas oferecidas pelas tecnóloga Assistivas procuram minimizar algumas dificuldades existentes durante o processo de ensino e aprendizagem de discentes com deficiência visual.

Considerações Finais

Foi abordada a reflexão sobre a inclusão de com deficiência visual, visto que podemos perceber que a maior dificuldade dos educadores para trabalhar com os alunos com Deficiência Visual é a falta de profissionais especializados na área e material didático específico de acordo com alguns escritores citados, constata-se que o professor uti-

liza metodologia diferenciada, além disso, ressaltam que o espaço físico das escolas regulares não estão adaptadas para acessibilidade dos alunos Deficientes Visuais. A tal tarefa de incluir os Deficientes Visuais na escola regular não é dos mais simples, tão pouco será alcançada em pouco tempo, más podemos perceber que é possível, pois de fato é necessário.

Portanto ao se tratar de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, vem em mente as políticas públicas, que buscam garantir os direitos, no entanto nem sempre são executadas como poderia ser desenvolvidas, havendo assim, várias dificuldades no processo de ensino, especialmente para pessoas que apresenta um tipo de necessidades educativas especiais, como os alunos com deficiência visual.

Que precisa ser atendimentos, um público de alunos que precisa de estruturas adequadas, pessoas capacitadas, como um mediador que venha auxiliar os professores nas escolas regulares. Por outro lado não é esta a realidade observada nas escolas regulares, pois elas não estão estruturadas, os professores não possuem formação continuada que ajudem, há a falta de uma pessoa especializada na formação desse aluno com necessidades educativas, dentre outros problemas, que devem ser superados por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na formação do sujeito, social e crítico, que a própria sociedade não venha excluí-lo no presente/futuramente.

Referências Bibliográficas

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. CEDI Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre, 2008. 19p. Disponível em: < http://soplaar.com/material_individual/pdf/14488320-4P507L538A401R111.pdf >. Acesso em: 18 de ago. 2017.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *que estabelece as diretrizes e ba-*

ses da educação nacional. 2014. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

BÜRKLE, Thyene da Silva. *A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana*. 2010. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7241496-Thyene-da-silva-burkle-a-sala-de-recursos-como-suporte-a-educacao-inclusiva-no-municipio-do-rio-de-janeiro-das-propostas-legais-a-pratica-cotidiana.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

DUARTE, E. R. *et al*. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Clara_Neves/publication/262747491_Case_study_of_inclusion_of_students_with_disabilities_in_Higher_Education/links/53d655070cf228d363ea4e80.pdf>. Acesso em: 18 de ago. 2017.

GOTTI, M. O. *Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial*. Londrina: UEL, 1998.

LE MOS, E. R. *A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. 1981. 197p. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.

MACHADO, E. V. A importância do (re) conhecimento do Sistema Braille para a humanização das políticas públicas de Inclusão. *International Studies on Law and Education*, v. 9, p. 49-54, 2011. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/isle9/49-54Edileine.pdf> >. Acesso em: 18 de ago. 2017.

MANTOAN, M. T. E. *et al* (Org.). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da

Educação, v. 1, 2010. 51p. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniel%20Santos/Downloads/AEE_A+Escola+Comum+na+Perspectiva+Inclusiva.pdf>. Acesso em: 12 de ago. 2017.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p.50.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. ARANTES, V. A. (Org). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, P. *Working Towards Inclusive Education*. Londres: Fulton, 2000.

RABELO, A. S. Adaptação Curricular na Inclusão. *Revista Integração*. Secretaria de Educação Especial do MEC. Ano 9, nº 121, 1999.

RODRIGUES, M. do S. L. Educação especial em Pernambuco, com especial referência à Apae-Tamarineira. 2012.

ROMAGNOLLI, G. S. E; ROSS, P. R.. *Inclusão de aluno com Baixa Visão na rede pública de ensino: Orientação para professores*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2012

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília: SEESP / SEED / MEC 2007. p.57. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SILVA, N. S; OLIVEIRA, T.C. B. *Convivendo com a diferença: a inclusão escolar de alunos com deficiência visual*, 2012. p. 9. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%C3%87A.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Cleidiana Francisca da Mata
Iolanda da Silva Alencar

Introdução

A importância da leitura se faz presente em nossas vidas desde a infância, momento em que nos reconhecemos como sujeito atuante neste mundo e momento em que começamos a compreender e interagir com o mundo à nossa volta. A leitura é a maneira mais antiga e eficiente, até hoje, de adquirir conhecimento. É uma habilidade que proporciona inclusão nas informações, nos acontecimentos, na interpretação, na imaginação e na ficção arquitetada pelo autor. Há inúmeras possibilidades de mergulhar no mundo da fantasia e da realidade encontradas nas palavras. Ela vai além de dados decodificados que precisam ser compreendidos, e com isso criar um significado, ampliando os horizontes do leitor.

Ainda que desenvolvamos a competência de falar antes de aprender a ler e escrever, atualmente na sociedade letrada em que vivemos saber ler e escrever consiste em uma competência fundamental não somente à questão profissional, mas também ao bom convívio de modo geral.

Dessa forma, a problematização surge da necessidade de refletir sobre os caminhos que possam estimular os alunos a fim de que, se sintam mais atraídos, entusiasmados e satisfeitos ao praticar a leitura. Levando o sentido da leitura não apenas para o compromisso de ensinar a conhecer e escrever as palavras, mas, de modo que se faça necessário o discente interagir com a leitura e a escrita num contexto escolar e social, habilitando o alunado a oportunidade de atuar de acordo com as exigências dos dias atuais. Haja visto, que é por meio da

leitura, no seu sentido mais amplo, que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que este tipo de sociedade considera como legítimos, podendo exercer, assim, sua cidadania. Por isso, precisa ser ensinada. Na escola, a leitura é antes de qualquer coisa um objeto de ensino. Para que também se transforme em objeto de aprendizado, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza.

Este artigo tem o objetivo de procurar dar ao educador e ao educando uma visão mais ampla sobre o papel da escrita e da leitura, abordando questões referentes ao ato de alfabetizar e letrar, ao mesmo tempo, contribuir para um ensino consciente e proveitoso na formação da competência leitora. Utilizando uma metodologia com base em informações bibliográficas de Abdala(201-?); Berna(2014); Ferreira(2001); Freire(2011); Gadotti(1982); Garcia(1992); Kleiman(2005); Pellegrini(2001); Soares(2008) e Solé(1998); nas quais possibilitaram uma visão mais ampla do tema abordado.

Dessa forma, o presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos:

O primeiro capítulo intitulado **“O significado da leitura numa perspectiva sobre a prática social do ato de ler e escrever”** corrobora de maneira sucinta a importância da leitura no processo de alfabetização, levando em conta que a condição, saber ler e escrever se mostra insuficiente para suprir as atuais demandas da sociedade. Ressalta também, o importante papel que a escola desempenha no estímulo da escrita e da leitura e, na aquisição do conhecimento;

O segundo capítulo **“A importância do letramento no ensino-aprendizagem”** apresenta a definição, a importância, a contribuição e o objetivo do letramento no processo de ensino e aprendizagem, pois não basta ensinar a ler e escrever, é preciso alfabetizar, letrando.

No terceiro capítulo **“Leitura e escrita: práticas na escola”** enfatiza sobre o ensino da leitura e da escrita, envolve um conjunto de

práticas pedagógicas, dos desafios dos educadores atuais em desenvolver o gosto pela leitura de seu alunado, tornando-se um hábito diário. Neste capítulo também cita algumas práticas pedagógicas que estimulam a leitura e auxiliam na formação permanente de leitores, além de salientar a importância da parceria escola e família no processo educacional.

Atualmente, percebe-se a grande necessidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita para o melhor desempenho das práticas sociais e profissionais existentes na sociedade. Sem o domínio dessas habilidades, o educando encontrará dificuldades de expressão oral e escrita. É preciso incentivar o gosto pela leitura, porém é importante salientar que o processo de construção do hábito de ler é um processo longo, mas é preciso construir nos educandos o gosto pela leitura desde as séries iniciais, cabendo ao professor, promover atividades enriquecedoras que asseguram o prazer pela leitura.

O Significado da Leitura numa Perspectiva sobre a Prática Social do Ato de Ler e Escrever

A sociedade atual, principalmente as crianças e jovens estão sendo colocados a todo instante para fazerem parte do mundo onde a leitura surge como ponto essencial para tornarem cidadãos do novo mundo, envolvido pelas novas tecnologias, das exigências do mercado de trabalho e do diálogo em sociedade. Assim como a escola, a sociedade enfrenta a dura realidade do trabalho, o que nem sempre é fácil, o esforço do aprender ler e escrever que exige tempo, gosto e conhecimento. Mas, são experiências conquistadas pelo trabalho e que podem ser compensadoras, tornando-se um prazer por nos situar no mundo. A esse respeito, diz Solé:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita [...] para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisa-

mos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

É importante ressaltar que a leitura é a base do processo de alfabetização e da formação da cidadania. No entanto, ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, tem se mostrado uma condição insuficiente para suprir as atuais demandas da sociedade. Há algum tempo, não muito distante, bastava o indivíduo ler e escrever o próprio nome para ser considerado alfabetizado, mas, hoje a realidade vai muito além disso, pois é necessário não apenas decodificar sons e letras, e sim entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Quando a pessoa pratica a leitura, ela intensifica o ato de compreender o mundo, pois ler é, a princípio, compreender. Consequentemente, ler o mundo é constituir-se como o sujeito da própria história. É ter conhecimento dos processos que influenciam na sua existência como ser social e político. É essencial que os vários segmentos da sociedade se convençam da importância da leitura e, deste modo da escrita. Conforme Gadotti:

[...] o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letrados na fábrica como ‘perigo’, ‘atenção’, ‘cuidado’, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente. (GADOTTI, 1982, p. 17).

Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Uma leitura bem-feita é aquela capaz de apreender de um texto ou de um livro a informação essencial, é também uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a

possibilidade de transformações coletivas. Sobre esta questão, Vilmar Berna ressalta que:

Ler e escrever é muito mais que dominar técnicas literárias, é obter as chaves deste mundo interior, de nossa verdade, e ter acesso a dos outros. Uma forma de nos ajudar a perceber, compreender e elaborar nossa própria subjetividade contribuindo para dar sentido ao mundo, a nós próprios e os outros [...] sem os leitores, os textos não vão a lugar algum, não transforma coisa alguma, não amam nem são felizes. Não são os textos que mudam as coisas. São as pessoas. (BERNA, 2014).

A leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. É responsável por contribuir de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma.

Buscando evidenciar a real e fundamental utilidade da leitura, tendo ela princípios em salas de aula, proporcionando assim para o educando um enriquecimento cultural, bem como, suas práticas no contexto social através do construir criativo onde o fazer, criar, elaborar textos de forma lúdica para o despertar de um universo mágico onde o aprender é prazeroso, pois envolvem o aluno e toda sua “imaginação poética”.

A escola desempenha papel importante no estímulo da leitura e da escrita. Ela deve ser o lugar de construção do conhecimento, deve trilhar no sentido de formar leitores que compreendam o significado da leitura, que tenham afinidades com a mesma. Muitas vezes é através dela que acontece o primeiro contato com o livro sendo indispensável tornar este momento mais agradável possível para despertar a curiosidade de conhecer esse mundo mágico. Entre os tantos problemas pelos quais a educação passa os mais relevantes são: o desinteresse pela leitura, pelo hábito de ler, compreendendo aqui, que esta é uma dificuldade nacional. Em alguns casos, este fato é

decorrente do modo como a leitura é trabalhada em sala de aula, de modo coercivo, sendo que o educando será avaliado pela concretização deste fato. Temos de torná-lo um hábito diário, fazendo com que desde pequenos tenhamos em mãos um livro, um gibi, uma revista, um jornal, enfim algo que lhes seja prazeroso e que lhes dê uma visão melhor e mais real da sociedade que lhe cerca, para assim não só possuímos consciência crítica, mas, sermos críticos e construtivos.

A Importância do Letramento no Ensino-Aprendizagem

O termo letramento vai além do ler e escrever, é necessário integrar com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade. O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino e/ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita.

Por isso, a escola enquanto espaço de aprendizagem, deve superar a predominância social e abrir espaço para a promoção da igualdade que suporta a diferença, com uma educação transformadora e cidadã. Para isso, é preciso começar desde cedo, alfabetizar com fascinação e encantamento, despertando o imaginário e a subjetividade, para que estes sujeitos ao longo da vida preservem seus hábitos leitores e escritores.

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem torna-se relevante mencionar a dimensão pedagógica do processo de alfabetização. E a respeito desse assunto Emília Ferreiro afirma que:

Na prática pedagógica nada é imutável, fechado e dependente do modo de conceber o processo de aprendizagem. As mudanças necessárias para a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método, novos testes e materiais didáticos. Na realidade, o professor precisa mudar essa imagem em relação à escrita e à criança. A escrita é uma representação da linguagem e a criança não é: “um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega,

um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”. Para a autora a criança é um sujeito “que pensa; que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”. (FERREIRO, 2001, p. 40).

Para a autora a criança é um ser real, que possui erros e acertos, saberes e dificuldades e cabe ao docente identificar e assimilar as dificuldades de aprendizagem de seus discentes, superando cada um deles.

Letramento não é um método de ensino, mas baseia-se na imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e da leitura. Para torná-la possível, os professores podem adotar práticas cotidianas em sala de aula que envolvam a constante presença de textos, livros, revistas, placas, entre outros, visando ampliação de vocabulário e de conhecimento e fluência da leitura do educando. Ângela Kleiman explica que:

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados [...] Há várias maneiras de ver e entender a relação entre letramento e alfabetização, em parte porque o conceito de alfabetização é complexo e tem muitos significados. A alfabetização é uma prática. E, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes, diversos tipos de participantes e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula. (KLEIMAN, 2005, p. 11).

O letramento não pode ser considerado uma habilidade, mesmo que seja composto de um conjunto delas e de competências. Unir práticas didáticas com acontecimentos do dia a dia é uma boa forma de permitir que os alunos compreendam as funções dos gêneros textuais e da escrita. Quando o foco está na prática do letramento, é menos provável que se engaje o aluno em atividades de “faz de conta”.

Segundo Soares (2008, p. 57), um grande problema é que existe pessoas que se importam com a alfabetização sem se importar com o contexto social, no qual esses os alunos estão inseridos. É papel da escola criar condições necessárias para o letramento, embora, temos consciência de que ela não forma leitores sozinha. Sabe-se que esta, constitui a peça-chave para auxiliar nessa formação, uma vez que, as crianças inúmeras vezes aprendem o código, mas posteriormente já não aprendem a usar. Então, a missão de alfabetizar letrando é dar suporte aos alunos a fim de que estejam preparados para usar inúmeros tipos de linguagem seja qual for o tipo de situação ou momento. Ocorrendo assim, uma escolarização efetiva e real, de modo, a desenvolver nos discentes uma variedade de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes possibilitam fazer uso, de maneira mais eficaz e eficiente das capacidades técnicas de escrita e de leitura.

Ainda, de acordo com Soares (2008), o letramento não é uma responsabilidade apenas do professor de Letras Português, e sim de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, já que, cada área do conhecimento tem suas particularidades, que só os que nela atuam é que conhecem, compreendem e dominam.

Segundo consta numa reportagem da Revista Nova Escola, escrita por Denise Pellegrini (publicada em 09/2001), para ler e escrever de verdade, não basta somente ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando sons às letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia a dia, de forma a atender as exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover a alfabetização tanto quanto o letramento. O letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele.

O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere. Contudo, o professor deve usar do letramento para continuar a apren-

der e, conseqüentemente, ensinar. Para formar leitores, o professor deve ser totalmente letrado e gerir saberes.

Portanto, a educação precisa ter uma finalidade concreta, para que também motive o desejo de aprender, pois, na própria escola é que se constrói o espaço da ação dos sujeitos, abre possibilidades e amplia os conhecimentos.

Leitura e Escrita: Práticas na Escola

O ensino da leitura e da escrita envolve um conjunto de procedimentos metodológicos, enriquecido com atividades, recursos didáticos, explicações, exemplos e dinâmicas, de modo a favorecer a ampliação do nível de letramento e de capacidades intelectuais mais refinadas.

De acordo com Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. (FREIRE, 2011, p. 15).

É atribuição crucial da escola, ensinar a ler. É papel fundamental da escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo, ampliando o domínio dos níveis de leitura e escrita, desde as séries iniciais, com textos diversificados.

No entanto, há necessidade de novas atitudes perante ao ensino da leitura, é necessário despertar a sua prática com autonomia e destreza. Em decorrência da globalização, a maioria das pessoas abandonaram os livros, as bibliotecas estão cada vez mais vazias, tornaram-se reféns da tecnologia e inseridos em mundo virtual, chamado internet. Porém, cabe ao leitor diferenciar o relevante, o indispensável dentre tantas informações dispostas.

Um dos desafios dos educadores atuais é desenvolver o gosto pela leitura de seu alunado. Conforme afirma Garcia (1992, p. 31), os educadores devem “[...] praticar a leitura, capacitando o leitor a desenvolver o gosto pela leitura”. Para que esse fato seja concretizado é necessário que a leitura seja disponibilizada de forma convidativa e prazerosa.

Ter acesso à boa leitura é usufruir de uma informação cultural que nutre a imaginação e estimula o prazer pela leitura, permitindo que a leitura faça parte do cotidiano e que se torne um hábito diário, com a finalidade de aprimorar a escrita e manter os conhecimentos atualizados.

No espaço escolar, os professores devem demonstrar práticas pedagógicas específicas, mas com um mesmo intuito, o de esclarecer aos discentes que ao enfrentar a realidade não basta só saber ler e escrever é preciso saber usá-los. No convívio escolar podemos citar algumas práticas pedagógicas que estimulam a leitura e auxiliam na formação permanente de leitores: despertar a curiosidade do educando, valorizando o aspecto de codificação e decodificação da língua; utilizar recursos visuais e auditivos no processo de aprendizagem; desenvolver o hábito de saber ouvir e entender histórias, através da leitura de histórias infantis pelo educador ou ilustrada em vídeos legendados, com a finalidade dos alunos interpretar e entender as informações; estimular a grafia bem legível e obter uma escrita correta para o bom desempenho nas redações; realizar atividades (ditados, separação de sílabas, formação de palavras, etc) de acordo com as circunstâncias de cada aluno; relacionar ideias e não palavras por palavras; produzir textos – prática fundamental para o desenvolvimento da escrita do aluno, uma vez que, essa prática engloba a preparação, a exercitação e a correção; lecionar com paciência, alegria, amor e dedicação; incluir a participação dos alunos durante as aulas; estimular a linguagem oral e escrita; conscientizá-los da importância de ler todo o conteúdo de um livro, mesmo com interrupções, que a leitura seja retomada; é muito importante ter um acervo pes-

soal, frequentar bibliotecas, tornar a leitura uma atividade diária, pois ler bastante implica ao hábito.

O compromisso em educar é do professor, porém a aprendizagem é responsabilidade do aluno. Nesta perspectiva, Nacir Abdala constata-se:

Que ler e escrever bem requer esforço e dedicação do aluno, mas também a orientação e a mediação segura do professor. Para se construir compreensão do ato de ler e escrever cabe, pois, avaliar o papel do aluno e sua percepção no desenvolvimento da habilidade de escrever e ler e no processo de produção textual na escola. [...] A escola é um ambiente no qual se busca o desenvolvimento de um grande número de competências. As habilidades de construção da escrita e da leitura não poderiam ser excluídas das informações e das competências a serem trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem. Algumas das prováveis razões das dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação do produto como objetivo da escrita, de privilegiar aspectos gramaticais, de impor tópicos a serem desenvolvidos, de não fornecer comentários ou até de mostrar interesse pela escrita, privilegiando, por exemplo, a leitura de forma mecânica, que não oferece desenvolvimento criativo para a criança, e a fala do professor na sala de aula. (ABDALA, 201?)

É importante ressaltar que não cabe simplesmente terceirizar o processo educacional, a família precisa trilhar junto à escola, participando incansavelmente da construção do conhecimento do aluno.

Freire (1987, p. 12) em sua *Pedagogia do oprimido* relata que:

Ninguém educa ninguém, como também ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo, ou seja, o ato de educar, de se ensinar a ler, precisa se constituir em um pacto entre o educador e o aluno.

A parceria família e escola, ao agirem coerentemente na condução do processo educativo, contribuirá significativamente no desenvolvimento pleno do aluno e em sua respectiva aprendizagem.

Considerações Finais

Este artigo veio relatar a importância da leitura para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa e a contribuição que o sujeito pode aplicar no meio social através de seus conhecimentos.

Por meio desse levantamento teórico foi possível observar a importância de trabalhar e desenvolver a competência leitora em situações problematizadas, com o propósito de potencializar e realçar a leitura dos alunos, pois é na aquisição dessa competência que o indivíduo passa a ser um atuante eficaz no meio em que vive, evoluindo-se socialmente com chances igualitárias e, compreendendo o que leva a ser um cidadão inserido na sociedade.

É importante destacar ainda, que, alguns autores consideram a leitura uma importante habilidade cognitiva e que é mais do que apenas decodificar signos linguísticos ou compreensão de palavras, é um ato fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade. Por mais que esse processo seja lento, é preciso mudar. No entanto, as concepções e a formação dos indivíduos envolvidos no processo de alfabetização devem ser levadas em consideração, por meio de profundas reflexões e fundamentações teóricas com o intuito de encontrar possibilidades de mudanças por uma educação melhor e de qualidade.

Conclui-se que com este trabalho foi possível dar ao educador e ao educando uma visão mais ampla sobre o papel da escrita e da leitura, bem como abordar questões referentes ao ato de alfabetizar e letrar, contribuindo assim, para um ensino consciente e proveitoso na formação da competência leitora.

Referências Bibliográficas

ABDALA, Nacir. *Concepções de escrita e leitura*. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/articulas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0069>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

BERNA, Vilmar. *A importância da leitura e da escrita*, 12 de jan. 2014. Disponível em: <<http://www.escriptorvilmarberna.com.br/index.php/2013-12-08-20-56-41/diversos-artigos/330-a-importancia-da-leitura-e-da-escrita>>. Acesso em: 12 de jul. 2016.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzáles *et al.* 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?* Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *O que é ler? Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 17.

GARCIA, E. G. *A leitura na escola de 1º grau: por uma leitura da leitura*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

PELLEGRINI, Denise. *Ler e escrever de verdade*, 09/2001. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ler-escrever-verdade-423924.shtml>>. Acesso em: 08 de jul. 2016.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 23.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E DA METODOLOGIA DE ENSINO NO ENSINO SUPERIOR¹

Hellen Cristina de Oliveira Alves

Introdução

Refletir sobre a Didática no ensino superior é pensar em suas metodologias e práticas realizadas em diferentes ambientes sociais e acadêmicos. Ensino superior no Brasil tanto pode significar espaços nas universidades, ou em faculdades isoladas, institutos superiores ou ainda, em centros de educação tecnológica. Realidades muito diferentes que carregam especificidades e problemas variados.

Os estudantes de Universidade, por já possuírem uma “opinião formada” e por saberem o que pretendem atualmente, não exigiriam de seus mestres mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão é que até recentemente não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior.

Por um longo período prevaleceu no âmbito do Ensino Superior que para se capacitar um bom professor neste nível, seria necessário apenas dispor de comunicação fluente e vastos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar. A justificativa dessa afirmação fundamenta-se no fato de o corpo discente de escolas superiores constituir-se por adultos, diferente do corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Desta forma esses alunos não necessitariam do auxílio de pedagogos.

¹ Artigo apresentado ao Seminário Temático Didática em Ensino Superior, do Mestrado Internacional em Educação Da Anne Sullivan University.

O debate sobre a questão da Didática no ensino superior vem preocupando também os países europeus. Berendt (1994) escreve que, desde 1965, a Europa Ocidental tem se preocupado com a qualidade das práticas pedagógicas no ensino superior e relata que, de 1969 até 1991, a associação alemã para o ensino superior publicou 160 obras sobre o assunto.

A Didática ainda fará a diferença quando se fizer presente na prática dos docentes nas universidades, faculdades, institutos federais e centros de educação tecnológica até porque a Didática, como teoria do ensino, preocupa-se com a finalidade do que se ensina e isso é fundamental para organizar a prática.

Ensino Superior no Brasil

Com o passar dos anos vem-se demonstrando o principal papel do professor, empenhando-se para atender as necessidades dos alunos e construindo um papel educativo da escola. A aprendizagem dos conhecimentos, atividades desenvolvidas, evolução da capacidade dos alunos é de extrema importância para o aprimoramento dos valores da educação na vida escolar.

A formação do profissional é o principal encaixe na educação, pois influencia a forma como o conhecimento será transmitido, bem como normas e valores que são bastante fortes neste ambiente educacional.

O ensino superior no Brasil iniciou no período colonial, a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se lentamente, era direcionado à formação de profissionais liberais para atender a demanda do mercado de trabalho.

Com a abertura para a iniciativa privada, com a Constituição da República (1891) criou-se estabelecimentos de ensino superior desvinculados do controle do governo e o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas para

133. A partir de 1920, a universidade é vista com a função de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa.

Na década de 1960, o ensino superior recebe influências norte-americanas. Nesse período, o ensino e a pesquisa são fragmentados na educação superior do Brasil. Pimenta e Anastisou (2010, p. 152) dizem que a graduação ficou com a responsabilidade de formar pessoas qualificadas para o mercado, e a pós-graduação ficou a responsabilidade da pesquisa.

Entre 1945 e 1968, o movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público reivindicaram por um modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e pela eliminação do setor privado por absorção pública. O movimento foi suprimido com o regime militar em 1964 ocorrendo, conseqüentemente, a expulsão de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado.

A partir de 1980 observou-se uma redução progressiva da demanda para o ensino superior que pode ser explicado pela retenção e evasão de alunos, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial.

Atualmente, o ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e centros de educação tecnológica. As universidades devem oferecer, obrigatoriamente, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão em várias áreas do saber. Elas têm autonomia e podem criar cursos sem pedir permissão ao MEC. Como requisitos mínimos devem possuir ao menos um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado; um terço do professorado deve ter contrato em regime de tempo integral; e deve desenvolver, pelo menos, quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* com boa qualidade, sendo um obrigatoriamente de doutorado.

Os centros universitários, assim como as universidades, têm graduações em vários campos do saber e autonomia para criar cur-

sos no ensino superior. Possuem menor exigência quanto ao número de professores contratados em regime de tempo integral (um quinto dos professores) e têm menor exigência de programas de pós-graduação.

As faculdades, por sua vez, são instituições de ensino superior que atuam em um número pequeno de áreas do saber. Precisa de autorização do MEC para ofertar novos cursos e seu corpo docente deve ter, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*.

Já os institutos federais bem como os centros de educação tecnológica são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Existem três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados).

Além da forma presencial, também existem alguns cursos no formato de ensino a distância (EAD) e cursos semipresenciais, com aulas em sala e também a distância. Os cursos são supervisionados pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Se-res), órgão do Ministério da Educação (MEC), que deve garantir que a legislação educacional seja cumprida.

A Base da Didática: Conceito e Função

De origem Grega *didaktiké* ou didática significa a arte de ensinar, onde ganhou mais conhecimento após a publicação da obra *Didática Magna* de Jan Amos Komensky, no ano de 1657. A Didática é a parte da Pedagogia (Ciências Educacionais) que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes das teorias educacionais ou pedagógicas, ou seja, é o conjunto de conhecimentos elencados pelo professor para o atri-

moramento do aluno em sala de aula, ajudando no projeto de educar a sociedade.

Até o século XIX, a didática poderia ser mais observada nos campos da educação filosófica difundido após a obra de Komensky. Diversos estudiosos contribuíram para uma melhor discussão sobre o tema, sendo os mais importantes: Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johan Friederich Herbart (1777-1841).

No início do século XX a didática aprimorou-se, adquirindo grande importância em outros campos da ciência como a biologia e também a psicologia. A didática hoje é uma área da pedagogia e tem papel fundamental para a formação dos professores. Para Libâneo, o conceito da didática na pedagogia é:

Uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. (1990, p.52).

Libâneo ainda a cita como a teoria do ensino e afirma:

A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino (1990, p. 26).

Na evolução do ensino da Didática, algumas abordagens devem ser mencionadas. A Didática tradicional tem por base a transmissão cultural. O aluno é passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e o professor é tido como figura principal do processo ensino-aprendizagem. A Exposição Oral é o método de ensino e a avaliação é quantitativa. Ainda que tenham surgido novas tendências, a Didática tradicional ainda vigora no cenário da educação escolar no Brasil.

A Didática renovada, por sua vez, fundamenta-se na Psicologia e entende o aluno como foco do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia é ativa, os conteúdos são meios para o desenvolvimento de habilidades e atitudes e é não-diretiva.

Na segunda metade do século XX, o desenvolvimento tecnológico alcançado pelo nosso país passou a influenciar a educação de tal modo que deu origem a tendência, a tecnicista. O foco dessa tendência é a supervalorização dos meios tecnológicos, a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho. Os conhecimentos disseminados são os de caráter científico, exigidos para uma sociedade industrial e tecnológica.

Com a fim da ditadura militar no país, os professores passaram a conhecer teorias educacionais mais abertas e críticas. A Didática, neste momento, muda seu enfoque e passa a orientar-se pelas teorias críticas que consideram a influência da realidade social, política, econômica e cultural na prática de ensinar. A Didática volta-se para as correntes interacionistas, com base em autores como Piaget, Vygotsky, entre outros, priorizando o desenvolvimento de alunos ativos, que constroem e interagem com o conhecimento.

Nesse sentido a didática tem um papel fundamental na regência de todo o esquema de aprendizagem, ensino, conteúdos e métodos do professor, sendo utilizada para provocar o aluno para aprofundamento do conhecimento.

Para Rodrigues, Moura e Testa:

A didática tradicional, centrada na preocupação com o “ensinar”, continua predominando nas práticas pedagógicas do ensino superior, apesar do notável avanço da didática moderna, centrada na preocupação com a “aprendizagem”. Esta última, porém, tem seu desenvolvimento brechado por diversos entraves, dentre os quais, pode-se citar a influência de preconceitos pedagógicos tradicionais, a precária formação dos futuros docentes e as exigências, sobretudo quantitativas, do sistema educacional vigente, principalmente o brasileiro. Apesar disso, percebe-se que muitos

docentes, de nível superior, preocupados com a aprendizagem de seus alunos, vêm inovando suas práticas, tornando suas aulas diferenciadas. São esses profissionais que, talvez, expressem melhor o grande desafio da educação superior atual: a constante inovação. (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011, p. 8).

A didática tem o sentido de construir e reconstruir o conhecimento, posto que é fundamentada na dialética e não possui um objetivo de dar-se como pronta e sim de aprimoramento.

Os estudiosos Ferrari e Sáen propõem no estudo da didática um triângulo que mostra a relação entre o estudante, os saberes e o professor. Estudando-o há possibilidade de uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem, como pode ser observado na figura 1:

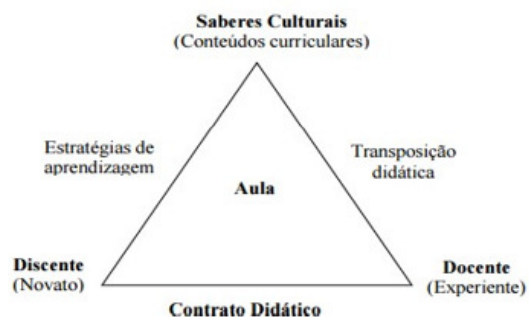


Figura 1 – Triângulo didático

Fonte: <http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201/3366>

Tendo em vista que o triângulo de Ferrari e Sáen considera os elementos propostos a uma relação estável, é neste sentido que Santo explica suas vértices:

os saberes culturais que representa os conceitos teóricos daquela área do conhecimento; b) no vértice discentes verificamos as distintas estratégias de aprendizagem, a psicologia de quem aprende, suas concepções prévias, condicionadas num modelo socio-cultural; c) no polo docente, percebemos os modelos de ensino,

o projeto das atividades, a psico sociologia dos professores condicionados pela instituição e o contexto em que ensina. (SANTO, 2013, p. 61).

É neste esquema que observamos a função da didática na sala de aula.

O Lugar da Didática na Formação do Profissional

A discussão da qualidade no ensino superior é intensa, uma vez que o ambiente universitário é coberto de divergências. Estamos em um momento no qual a expansão do ensino superior está acelerada no Brasil devido à diversificação de carreiras com o aumento de vagas e concorrência na sociedade. Isso mostra que não somente o estudante adquirirá conhecimentos, mas toda a sociedade.

Os estudantes possuem várias opções de instituições nas quais podem escolher estudar. Para ser considerado um ensino de qualidade, o professor de ensino superior deve possuir um perfil no qual concentre a habilidade de planejar, executar e avaliar. E a universidade, por sua vez, deve possuir uma estrutura que sane as necessidades dos alunos e professores.

O professor deve ser uma pessoa que consiga ministrar a disciplina de forma ampla e coerente, uma pessoa versátil no campo da aprendizagem. Precisa ter uma percepção geral do que está acontecendo na sala de aula e dos estilos de aprendizagem de seus alunos.

Em relação à capacitação do professor universitário, Perrenoud afirma:

Por isso, é preciso limitar-se ao fato de que os professores saibam razoavelmente mais que seus alunos, que não descubram o saber a ser ensinado na véspera de sua aula e que o dominem suficientemente para não se sentirem em dificuldade ante o menor problema imprevisto [...] Quanto mais avançamos rumo a didáticas sofisticadas, pedagogias diferenciadas e construtivistas, mais esperamos que o professor tenha domínio dos

conteúdos que lhe permita não só planejar e ministrar cursos, mas também partir das perguntas dos alunos, de seus projetos e intervir na regulação de situações de ensino-aprendizagem que podem ser muito menos planejadas que uma sucessão de lições [...]. Em suma, a aparente evidência de que “deve saber o que ensina” abrange uma grande diversidade de representações quanto à extensão dos saberes a dominar, à natureza desse domínio, com relação ao saber que ele envolve e aos seus vínculos com a transposição didática. (PERRENOUD *apud* FERREIRA, 2010, p. 13).

Sobre o pensamento, Perrenoud ainda afirma:

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. (PERRENOUD, *apud* FERREIRA, 2010, p. 13).

Dessa forma observa-se que a didática no ensino superior serve como interface para o ensino e aprendizagem e a relação entre o professor e o aluno neste âmbito educacional. Todavia esse processo somente ocorre através da didática, exercida pelos professores.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a qual estabelece todos os processos formativos da educação escolar por meio dos ensinamentos e instituições próprias. Tratando de ensino superior a lei de diretrizes e base da educação em seu artigo 65, afirma que na “formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Pimenta e Anastasiou escrevem:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, [...] convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário. Destas, seguramente, a primeira seria a mais frequente. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.35).

Neste tocante, observa-se que o pensamento de Pimenta e Anastasiou corroboram com o que acontece na prática universitária, em relação aos professores que exercem duas atividades, porém ao referir-se a relação entre o professor e a didática para constatar uma mudança significativa. No entanto, Pimenta e Anastasiou ainda afirmaram:

[...] Constata-se nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da didática [...]. Também nota-se que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior [...] aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.37-38).

Steiner e Malnic corroboram com o pensamento acima:

É preciso dar aos professores uma retaguarda de informações e preparação de como lidar com a sala de aula e, em particular, as salas de aulas com muitos alunos e com alunos com uma formação prévia mais deficiente. (STEINER e MALNIC, 2006, p. 233).

Com estes pensamentos podemos observar que o professor não deve ser somente um perito ou até mesmo entendedor de certa disciplina, mas sim um indivíduo que tem a capacidade de inventar a cada momento novas práticas, evoluindo quanto às atividades pedagógicas

e aprimorando o desempenho das tarefas. O professor no âmbito universitário, como também de qualquer outro nível de ensino, necessita não somente de conhecimentos, mas sim de mecanismos e habilidades pedagógicas para concretizar o aprendizado.

Além disso, o professor deve ter uma visão ampla de mundo atrelada às características da função desempenhada por ele. O perfil destes professores deve ser construído diariamente mediante a prática do conhecimento que vise criar, produzir, redescobrir junto a seus alunos.

Observa-se a deficiência na preparação dos docentes no ensino superior, uma vez que há uma necessidade de transferência de conhecimento para esses alunos. É necessário avançar na preparação dos docentes para o ensino superior, pois nem todos os professores foram preparados com disciplinas didático-pedagógicas em suas graduações e pós-graduações. As aulas devem ser dinâmicas para motivar o acadêmico ao aprendizado, o que se pode alcançar através da utilização de estratégias que colaboram para a dinâmica do ensino.

A necessidade de ampliar a didática/pedagógica desses profissionais tem gerado o aumento do número de cursos de didática no ensino superior, oferecidos em formato de pós-graduações com a finalidade de suprir essa deficiência na formação desses profissionais.

Metodologia de Ensino no Ensino Superior

A didática e a metodologia estão atreladas no ambiente universitário e são fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Vale destacar alguns modelos de metodologia que influenciam no processo de aprendizagem brasileira: o modelo jesuítico, o modelo francês e o modelo alemão.

No modelo jesuítico, há predominância de aulas expositivas. Em se tratando do modelo francês, a maior influência foi na organização

administrativa, na fragmentação organizacional curricular e nas estruturas de poder. O modelo alemão coloca em pauta a importância da pesquisa científica:

Proposta de universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais por meio de construção científica, unindo professores – entre si e aos alunos – por meio da pesquisa, em dois espaços de atuação: os institutos – visando à formação profissional – e os centros de pesquisa – que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês [...]; busca desinteressada da verdade como caminho para o autodesenvolvimento e a autoconsciência; atividade científica criativa sem padrões estabelecidos [...]. (CASTANHO, 2009, p.63).

Neste modelo observa-se que o professor não é apenas o que repassa o conteúdo e que o aluno volta-se para o aprimoramento do conhecimento na formação profissional.

O professor e a universidade devem priorizar uma metodologia que possa atender os propósitos da educação. Nesse entendimento Gil elenca os níveis de planejamento:

O planejamento educacional é o que se desenvolve em nível mais amplo. É o que prevê a estruturação e o funcionamento do sistema educacional como um todo. Em relação ao ensino superior, cabe ao Ministério da Educação a identificação de necessidade de aperfeiçoamento do sistema educacional e a realização de estudos para a formulação de diretrizes. O planejamento curricular desenvolve-se no âmbito da escola [...]. Seu resultado é concretizado em planos, que definem os objetivos que a faculdade espera atingir [...] e as estratégias a serem adotadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. O planejamento de ensino é o que se desenvolve basicamente a partir da ação do professor. Visa ao direcionamento metódico [...] das atividades a serem desempenhadas pelo professor junto a seus alunos [...]. (Gil, 2009, p.33, 34).

Falando em metodologia, pensa-se imediatamente em métodos de estratégia, objetivos, teorias, conteúdos diferenciados, para um aprimoramento na hora de ministrar as aulas. Castanho (2009, p. 39) afirma que a metodologia é a “arte de ensinar”. Atrelada com a didática, utiliza-se de melhores caminhos para contribuir para um processo de ensino-aprendizagem bem desenvolvido.

A metodologia do ensino superior não deve ser restrita a aulas expositivas. O professor pode utilizar apresentação de seminários, debates, dramatizações, simulados, simpósios, pesquisas, projetos de extensão, workshop, entre outros meios.

A pesquisa é um método fundamental e Castanho afirma:

É uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana, e ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta. Para isso, é preciso considerar que a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento, mas que também pode desenvolver muito o ensino, e, finalmente, é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa. (CASTANHO, 2009, p.103).

A pesquisa é uma das metodologias mais promissoras, pois mesmo presente no âmbito acadêmico, ela tem grande força no nosso cotidiano. O ensino anda de mão dadas com a pesquisa. Conforme Castanho:

A pesquisa científica, tal qual se pratica hoje, estruturou-se com base na organização e na sistematização que alguns cientistas fizeram para solucionar os problemas que decidiram enfrentar [...]. A pesquisa tornou-se, assim, um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução dos problemas concretos que as pessoas enfrentam [...]. Mas o ensino que se restringir aos conhecimentos existentes em um dado momento, sem atender aos acréscimos contínuos

que outros pesquisadores fizeram, corre o risco de manter ideias parciais, práticas ultrapassadas e soluções arcaicas. (CASTANHO, 2009, p.105-106)

É fato que o ensino não está somente atrelado a mostrar o que realmente foi feito e sim conseguir ampliar e ultrapassar barreiras, ganhando um novo significado quando provoca essa mobilização da curiosidade e busca de informações. Neste sentido, é possível observar a didática e a metodologia como ferramentas que promovem o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Conclusão

O Ensino enquanto uma prática metodológica deve adquirir um caráter cada vez mais científico. Está inserido neste processo o docente competente que, por sua vez, pode ser comparado com um artista na medida em que, enquanto professor, também faz uso da intuição, da sua capacidade de comunicação, fazendo-se entender na mensagem que pretende repassar aos estudantes. A arte envolve a escolha de um determinado padrão de expressão e a seleção de técnicas de expressão que correspondem ao padrão escolhido. Desta forma podemos dizer que a arte de ensinar consiste em definir uma atitude educativa e escolher com acerto as técnicas, ferramentas eficazes que corroboram com os objetivos que nos propomos a realizar enquanto docentes.

A aula na universidade deve buscar conciliar os princípios de um ensino universitário tradicional com as demandas atuais de profissionalização, garantindo a prática de autonomia intelectual, de articulação e diálogo entre as lógicas docentes e discentes. O caminho da Didática transformando as práticas na Universidade está começando, há muito ainda o que se mudar, tentando introduzir técnicas pedagógicas e trabalhar o lado humanitário de cada indivíduo. Só assim criaremos maneiras de contornar a desistência educacional.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Guido. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2015.

CANDA, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CAMDI, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia (Org). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

CASTRO, Amélia Domingues de. *A trajetória histórica da didática*. São Paulo: FDE, 1991. (Série Ideias, n. II).

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate & Crítica*, São Paulo, Hucitec, v. 5, p. 27-58, 1975.

FATBI. *Didática no ensino superior*. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/EneyLima/didatica-do-ensino-superior>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FERREIRA, Marcos Aurélio. *A didática na formação docente do ensino superior*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/41178.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

IORE FERRARI, Eduardo; LEYMONIÉ SÁEN, Julia. *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Magro, 2007

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?*. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201/3366>. Acesso em: 10 nov. 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PACIEVITCH, Thais. *Didática*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/didatica/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Leude P; MOURA, Lucilene S.; TESTA, Edimárcio. O Tradicional e o Moderno quanto à Didática no Ensino Superior. *Revista Científica do ITPAC, Araguaína*, v.4, n.3, Pub.5, Julho 2011.

SILVA, Regina Nogueira da; BORBA, Ernesto Oliveira. *A Importância da didática no ensino superior*. 2011. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Edusp, 2006.

A EDUCAÇÃO E AS NOVAS NECESSIDADES HUMANAS: RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS E INTERDISCIPLINARES NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES EM PSICOLOGIA E ADMINISTRAÇÃO

Alix Pereira Galvão

Introdução

Este trabalho tem como temática a educação e as novas necessidades humanas, reportando-se ao tema central ensino, pesquisa e formação profissional no ensino superior. Nesse sentido, delimitou-se a questão para duas vertentes: as práticas pedagógicas participativas e o uso da interligação entre as matérias nas atividades acadêmicas.

O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar a relevância das metodologias ativas e da interdisciplinaridade na construção dos saberes em Psicologia e Administração. Os objetivos específicos são: Identificar as principais diferenças entre os métodos tradicionais e as metodologias ativas; ressaltar a função da interdisciplinaridade na construção dos saberes empíricos e científicos; evidenciar a importância e os desafios do projeto pedagógico participativo na formação do conhecimento.

Quanto aos aspectos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2010) este tipo de pesquisa é composta por fontes secundárias, ou seja, utilizou-se dados disponibilizados em obras de autores das áreas de educação, administração, psicologia e afins. Portanto, trata-se de uma revisão de literatura, havendo também relato de experiência de caráter descritivo, pois o enfoque da questão se referiu a um fenômeno específico da área da educação que tinha como sujeitos duas populações bem definidas: o aluno e o professor.

Quanto aos tipos de fontes, foram utilizadas fontes impressas e eletrônicas. Nas primeiras prevaleceram livros sobre educação, empreendedorismo e práticas docentes. Nas segundas, os artigos eletrônicos de repositórios, como o Scientific Electronic Library On Line (SciELO), e sites de instituições oficiais, como universidades, faculdades e órgãos públicos. O critério de inclusão foi temporal, haja vista que se trabalhou com fontes com no máximo 10 anos de publicação, exceto aquelas pertinentes à legislação, dando-se preferência há publicações com até 5 anos.

O método de abordagem caracterizou-se como qualitativo, que trabalha com dados não numéricos e não quantificáveis acerca de uma realidade. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se as fichas-resumos para elaborar o fichamento dos tópicos e trechos principais do texto, além da elaboração de resumos em editores de textos como Microsoft Word. O período da coleta de dados iniciou-se em agosto/2016 até agosto/2017, incluindo o período de atualização do artigo. Por fim, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2010).

Os motivos da escolha do tema decorrem da própria prática docente da pesquisadora no ensino superior, a qual presencia a necessidade de brotar no aluno o interesse pela busca do saber, aflorando o pensamento crítico-reflexivo. E no professor o estímulo a uma atuação mais proativa no uso das metodologias ativas e no alcance de resultados mais satisfatórios em relação ao desempenho escolar e profissional desses alunos.

O tema é inovador, incipiente e urgente na Educação, instigando as Instituições de Ensino Superior a repensar o seu projeto pedagógico e os conhecimentos científicos a ele aplicados. Além disso, é um tema de interesse tanto individual e familiar, como de interesse público, haja vista que os debates sobre as formas de educar e ensinar são relevantes diante dos novos valores socioculturais e do papel de cada entidade – Estado, professor, pais, família e sociedade – preceituados pela própria Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988.

Neste contexto, a problemática consiste na discussão sobre os desafios da educação diante das novas necessidades humanas decorrentes das transformações político, econômico, social, cultural, éticas e morais da sociedade pós-globalizada, questionando-se: Como se configura o papel do projeto pedagógico participativo e da abordagem multidisciplinar na formação superior?

A Educação sob a Óptica das Necessidades Humanas

Os avanços científicos, tecnológicas, econômicos, sociais, a pluralidade cultural, o rompimento das barreiras físicas da globalização e a crise dos valores humanos no mundo pós-globalizado afetaram de forma significativa a educação:

Necessitamos resgatar o homem que respeite a vida sistemicamente. Precisamos de pessoas capazes de estabelecer relações de respeito com os outros e com o meio, de visão integrada, que sejam criativas e competentes em apresentar soluções para problemas sempre novos e interagir nesse cenário, exigem-se pessoas com novas competências e nova visão empreendedora. Está posto o desafio para a educação: exercitar a mente das pessoas, capacitando-as para viver e conviver neste contexto. (HENGEMÜHLE, 2014, p. 22).

Nessa perspectiva, a educação precisa repensar seu projeto pedagógico e propor metodologias que despertem o pensamento crítico reflexivo dos futuros administradores e psicólogos. Para tanto, o limiar desse processo inicia-se com o foco educacional para as novas necessidades humanas.

O ser humano possui necessidades que vão desde as fisiológicas até as necessidades de autorrealização, numa hierarquização conhecida como Pirâmide das Necessidades de Maslow. Abraham Maslow (1908-1970) foi um psicólogo norte americano, na qual pretendia demonstrar que o comportamento motivacional humano pode ser explicado por determinadas necessidades hu-

manas, que vêm dispostas em níveis e ordem de satisfação: fisiológicas, que se refere às necessidades do corpo, como respiração, comida, água, sexo, sono, excreção; necessidades de segurança, como encontrar formas de sentir-se seguro diante a criminalidade; necessidades sociais, como amar ou pertencer a determinado grupo familiar ou social, troca de amizade, afeição, companheirismo e aceitação social; necessidades de status: o modo como o ser humano avalia a si próprio, autoapreciação, autoconfiança, necessidade de aprovação social, autonomia, independência, prestígio e confiança; necessidades de autorrealização: são as necessidades mais elevadas, correspondendo à realização do próprio potencial, num circuito contínuo de autodesenvolvimento (MATSUOKA; SILVA, 2013).

As teorias administrativas vêm demonstrando que as necessidades humanas se modificam de acordo com a evolução científica. Nos primórdios da administração Taylor acreditava que o homem era motivado somente por necessidades materiais como as recompensas salariais criando a teoria do “Homo Economicus”. Com o advento da Teoria das Relações Humanas, Elton Mayo descobriu que o ser humano era movido por recompensas sociais simbólicas e não materiais (CHIAVENATO, 2014).

Atualmente, a complexidade originada dos avanços tecnológicos e científicos faz emergir no homem necessidades cada vez mais elevadas. Para Machado (2009) a maior das necessidades humanas e a capacidade de autorrealização e a didática precisa reconhecer esse fato.

Porém, os saberes pedagógicos atuais estão muito longe de satisfazer aos anseios dos alunos e satisfazer suas necessidades. Para tanto, é preciso não se concentrar apenas nos aspectos cognitivos e da razão, é preciso considerar as interferências das múltiplas variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem, inclusive no que se refere às emoções. No contexto atual escolar as capacidades cerebrais são pouco estimuladas e as emotizações que criam a vida e fa-

zem parte do dia-a-dia do aluno são desconsideradas em detrimento aos aspectos racionais do intelecto.

Corroborando com esse pensamento Hengemühle (2017, p. 17) afirma que os resultados desse descaso com a dimensão emocional do estudante é a indisciplina e a distorção de valores que desequilibram a convivência e as relações sociais, sendo que “é por causa desse descaso com a natureza humana que os ambientes educacionais tradicionais e os professores estão perdendo sempre mais espaço”.

Na vida escolar, assim como em todos os aspectos do viver humano, não há como negar a interferência das emoções e sentimentos diante das pessoas e das situações. Para Piaget a cognição e a afetividade (o interesse, o esforço, a moralidade, as simpatias mútuas, etc.) são duas dimensões do processo ensino-aprendizagem indissociáveis (MARTINS; BIANCHINI; YAEGASHI, 2017).

Portanto, a educação na atualidade, do ensino infantil ao superior, deve direcionar-se as novas necessidades humanas, contemplando projetos pedagógicos participativos que envolvam os aspectos cognitivos e suas interrelações com os aspectos da emotologia, que incluem tanto a dimensão emocional, quanto a espiritual, estimulando-se os conhecimentos da inteligência emocional.

A Interdisciplinaridade na Construção dos Saberes

As práticas pedagógicas participativas utilizam as metodologias ativas, como meio de estímulo na construção dos saberes. Ao contrário dos métodos tradicionais de ensino, que se resumem na mera transmissão do conhecimento do professor ao aluno, essa nova abordagem tem no discente o sujeito ativo na construção do seu aprendizado (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Segundo Lima (2017) termo “interdisciplinaridade” foi introduzido na segunda metade do século XX, especialmente por Piaget (1970) e pelos congressos promovidos pela Unesco, a qual ocorre quando uma ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para

aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino, tornando-o mais interessante e mais participativo, sendo que uma matéria auxilia a outra de forma a complementar um aprendizado mais significativo para aluno e professor. Além da interdisciplinaridade, torna-se importante o estudo multidisciplinar que também trabalha com diversas disciplinas sem necessariamente obedecer a uma linearidade, sendo multifatorial. Assim, essa abordagem envolve aspectos de diversas ordens desde os pessoais ou individuais, passando pelos socioeconômicos, político-ético-legais, territoriais e culturais, abrangendo a dimensão profissional.

No desenvolvimento de pessoas competentes e empreendedoras já não é mais suficiente o ensino superior que transmite, decora e repete conteúdos. Para lidar com situações novas e fora da rotina a mente dos alunos do Curso de Administração, assim como, de todo o ensino superior, precisa ser estimulada para atender as necessidades do seu meio e as especificidades próprias da natureza humana (HENGEMÜHLE, 2014).

Para Wojciekowski (2013) diante da complexidade de se propor no ensino superior uma formação profissional continuada e contextualizada com as práticas profissionais, torna-se relevante as experiências que reinventem a Psicologia e contribua para construir autonomia e senso crítico nos alunos diante das mais diversas situações e problemas. A forma como articulam e operam seus campos de saberes e práticas geram implicações diretas na maneira como atuam, portanto, o projeto pedagógico deste curso deve contemplar essas aspirações de modo a atender satisfatoriamente as demandas sociais e de trabalho.

Quanto mais participativo for esse projeto, mais próximo da realidade, conciliado com a teoria e prática, envolvido de conhecimentos empíricos e científicos, pautado nas pesquisas e construção dos saberes pelos discentes melhores resultados terão o ensino dentro e fora do contexto universitário.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve se opor ao saber dividido, disciplinar e especializado proposto por René Descartes e aten-

der à percepção de Paulo Freire (1993 *apud* Costa e Loureiro, 2017, p. 116), o qual a conceitua como: “O processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura”. A base desse método de ensino está na caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

A aprendizagem baseada em problema é traduzida do inglês “Problem Based Learning”, conhecida pela sigla PBL, e se constitui em uma das mais importantes modalidades de atividades inseridas no conjunto das metodologias ativas. Inicialmente, foi introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas vem sendo experimentada também por outros cursos, constituindo-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular. Assim, a PBL se desenvolve com base em situações problemas, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos, tornando o acadêmico bastante ativo na construção das resolutividades para cada caso (BERBEL, 2011).

Lima (2017) alerta que a interdisciplinaridade muitas vezes pode ser usada com subterfúgio para o rigor metodológico disciplinar, podendo-se tornar sinônimo de superficialidade, diletantismo, generalização abusiva, falta de solidez e mesmo incompetência de um professor. Portanto, a adequada aplicação da interdisciplinaridade sem desconsiderar a essência de cada disciplina, as prioridades do ensino, a necessidade de especialização em alguns pontos do ensino, é ponto crucial para o projeto pedagógico participativo eficiente e eficaz.

Da Transmissão do Conhecimento às Metodologias Ativas

Na atualidade se destacam dois tipos de metodologia, a tradicional, pautada na mera transmissão do conhecimento e a ativa, com foco no estilo construtivista do conhecimento. Metodologia é uma pa-

lavra derivada do latim “methodus”, cujo significado reporta-se ao caminho traçado para se chegar a um objetivo. Então, quando se trata de metodologia na educação ela se refere ao processo para se alcançar o conhecimento, sendo inerente ao projeto pedagógico institucional (SOUZA *et al.*, 2015).

A principal diferença entre a metodologia tradicional e a ativa é a forma como se comporta o aluno diante do seu conhecimento. Na primeira ele apenas configura como sujeito passivo, recebendo as informações do professor sem questioná-las ou aplicá-las a sua vivência da realidade, não se considera o contexto sociocultural nem tão pouco as necessidades humanas: “O estudante recebe tudo pronto, não é incentivado a questionar, a procurar, a associar, a ter autonomia, na realidade ele é um mero receptor de informações.” (SOUZA *et al.*, 2015, p. 25191).

Couto (2015) caracteriza o ensino tradicional pela verticalização dos processos de aprendizagem: ele ocorre de cima para baixo, ou seja, do professor para o aluno, mediante a transmissão do conhecimento. Os conteúdos são lineares e hierarquizados. Também possui particularidades específicas nos espaços de atuação e das interações nesses ambientes. Ponto marcante é a tradicional sala de aula passada de geração para geração e a necessidade no uso de uniformes e símbolos próprios da instituição. As metodologias ativas não pressupõem necessariamente a existência desses artifícios, embora possam ser inseridas em vários contextos. Ela possibilita a atuação em ambientes virtuais e em situações de ensino não presenciais, proporcionando acessibilidade àqueles que não dispõem de tempo ou dinheiro para comparecer a curso presencial.

Esse modelo tradicional de educação vigorou absoluto por muitos anos nas escolas brasileiras, sendo ainda utilizado pela maioria delas sejam públicas ou privadas, caracterizando-se pelo uso de atividades e abordagens estáticas, como explanação verbal da matéria, exercícios de memorização e fixação de conteúdo, leituras em livros didáticos como parâmetro do certo e acabado. Na metodologia ativa são utiliza-

das atividades que provoquem o pensamento crítico-reflexivo e tenham sentido para o aluno. Embora as tecnologias digitais sejam comuns nesse processo metodológico, o uso do simples quadro negro pode se tornar ativo, a depender da forma como são empregados os conteúdos e matérias (SOUZA et al., 2015).

O Aluno como sujeito ativo do aprendizado

O ensino tradicional apoiado em métodos rígidos de transmissão do conhecimento de forma linear do professor para o aluno vem cedendo lugar para as metodologias que visam a centralidade do aluno, sendo este protagonista do seu aprendizado. Nesse sentido, as novas metodologias caracterizam-se pela grande influência das ferramentas tecnológicas digitais na educação, não estando o professor apto a essa evolução da forma de construir os saberes, ressaltando-se que:

A resistência não se refere ao uso da tecnologia em si, mas de novas tecnologias – o professor parece ignorar que estas harmonizam muito melhor com a atuação profissional de hoje e com as atuais formas de organizar e produzir o conhecimento, de modo que tais aspectos se dão em rede, e não linearmente; em concomitância, e não em sequência, refutando a ideia de formação unidirecional. (FGV, 2015, p. 6).

Portanto, os recursos tecnológicos precisam funcionar como um meio de melhoria da eficiência do ensino, vencendo os obstáculos próprios das mudanças metodológicas na educação como a resistência na adesão dos professores aos novos modelos educacionais. Dessa forma, esses recursos ampliam as formas de entender o ensino quando articulados com a centralidade do aluno.

No contexto das metodologias ativas, uma das principais características é a representação social e pedagógica do aluno como sujeito ativo na construção do seu aprendizado.

No entanto, o professor nem sempre encontra-se preparado para dar suporte aos alunos nesse processo de reconhecimento das suas necessidades educacionais e priorização do conteúdo a ser adquirido, em face das ofertas cada vez mais crescentes de uma gama diversificada de informações de toda natureza, fenômeno oriundo da globalização pautada na comunicação em rede. Nessa perspectiva, os mestres se sentem impotentes na sua função de facilitador do aprendizado do aluno diante dos novos paradigmas curriculares para os cursos de graduação, relacionados, inclusive, com as novas atribuições profissionais ou mesmo com as novas profissões que surgem em nossos tempos, sendo que:

O professor se pergunta como dar conta de estar atualizado com todas as informações existentes e como construí-las com os alunos tendo em vista sua carga horária e programa estabelecidos. Como ajudar, por exemplo, o aluno a acessar conteúdos da internet, de suas redes sociais e sites especializados e dela retirar com criticidade as informações que sejam relevantes? E, por fim, a grande questão que se faz: o que devo ensinar ou o que o aluno precisa aprender para se formar um profissional competente? (MASETTO; ZUKOWSKY- TAVARES, 2013, p. 38).

Portanto, em cenários pós-globalizados, onde os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das novas tecnologias, é preciso se reconstruir o papel do processo ensino-aprendizagem, onde professores e alunos aprendem juntos, conforme as necessidades individuais e sociais, mediante o correto uso e seleção das informações disponíveis.

A Metodologia Ativa é uma concepção educacional focada nos alunos de graduação, como os acadêmicos de Psicologia e Administração, como principais agentes de seu aprendizado. Portanto, a participação do aluno se configura como o caráter mais marcante do processo ensino-aprendizagem. O professor conduz aula com a missão de incentivar o pensamento crítico-reflexivo, mas o centro desse processo é o próprio aluno.

Segundo Mitre et al. (2008) a metodologia ativa tem como princípio teórico a autonomia, ou seja, o aluno deve ser capaz de autogerenciar o seu processo de formação. O termo autonomia é oriundo do grego - αυτονομία, de αυτοζ = próprio, e νομοζ = leis - remetendo, originariamente, à ideia de autogoverno. Na Grécia antiga o termo era utilizado na democracia para indicar as formas de governo autárquicas - isto é, a πολιζ (pólis = cidade-estado).

Na educação, a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire aborda a autonomia como um dos pressupostos da inovação educacional, conceituando-a como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. Outra inovação importante da obra a forma como trata a relação aluno e professor. Esses agentes não são visualizados de forma hierarquizada como um detentor do conhecimento e o outro apenas receptor. A docência e a discência são vistas de forma complementar e os seus sujeitos não podem ser reduzidos à condição de mero objeto. Parte-se da premissa de que ensinar não é transferir conhecimentos. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011).

Os Desafios do projeto pedagógico participativo no ensino superior

Os impactos da tecnologia na vida das pessoas e a o surgimento da sociedade de redes, sejam elas conectadas via internet sejam pautada nas relações dinâmicas e mutantes entre as interações dos diversos estratos populacionais, emerge uma nova percepção do mundo e da forma como as pessoas constroem o seu aprendizado, discutido a necessidade de urgentes mudanças nas instituições de ensino superior visando, entre outros aspectos, à reconstrução de seu papel social. Esses impactos atingem a educação em todos os níveis, efetivando a consolidação de novos marcos jurídico-legais:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - surge no cenário da educação superior definindo, entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional) e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade. Tais prerrogativas foram reafirmadas pelas Diretrizes Curriculares, para a maioria dos cursos da área de saúde, acolhendo a importância do atendimento às demandas sociais com destaque para o Sistema Único de Saúde - SUS. Neste momento, as instituições formadoras são convidadas a mudarem suas práticas pedagógicas, numa tentativa de se aproximarem da realidade social e de motivarem seus corpos docente e discente a tecerem novas redes de conhecimentos. (MITRE *et al.*, 2008, p. 2135).

O movimento em prol do uso das metodologias ativas no ensino superior é cada vez mais crescente, é uma tendência real de mudança de todo um projeto pedagógico, porém, ainda incipiente:

Com metodologias de aprendizagem tão interessantes, com práticas eficazes e ainda com toda tecnologia educacional disponível para o ambiente escolar, ainda percebemos um cenário pouco efetivo, com resultados muito abaixo do esperado e com uma grande insatisfação dos estudantes, que em geral percebemos estarem cada vez mais distantes das salas de aula, ausentes dos conteúdos trabalhados pelos professores e extremamente passivos. (SOUZA *et al.*, 2015, p. 25190).

A educação ao longo da história precisa se adaptar as novas demandas sociais, sendo por elas influenciadas, no entanto, o ideal da educação muitas vezes se mostra pouco efetivo na prática pedagógica desenvolvida no ensino superior. Couto (2015) alerta para a dificuldade de se romper os paradigmas do ensino tradicional que se manifesta nas dinâmicas expositivas e passivas das salas de aulas presenciais.

Hengemühle (2014), para necessidade de conciliação entre a teoria e a prática, uma vez que a prática sem a teoria representa atuação

sem reflexão crítica e, ao contrário, a teria sem a prática culmina em um imperialismo filosófico. Portanto, os programas curriculares e a prática pedagógica precisam fornecer subsídios para desenvolver no estudante uma evolução do senso comum ao conhecimento científico. Nesse conhecimento é importante tanto o empirismo quanto a teoria de modo que é preciso pensar a formação de pessoas com foco no estímulo à pesquisa e ao empreendedorismo.

Para mudar as práticas pedagógicas de modo que o professor desenvolva habilidades reflexivas, temos ainda um longo caminho e um sonho a ser perseguido [...]. Parece simples migrar de práticas pedagógicas que exercitavam a mente em decorar e repetir para exercícios de análise, reflexão, argumentação e compreensão. No entanto, isso interfere em todo o sistema educacional, com as práticas desenvolvidas e, o que é mais complexo, com a cultura instalada que causa a cegueira docente. (HENGEMÜHLE, 2014, p. 39).

Portanto, são muitos os desafios para implantação do projeto pedagógico pautado nas metodologias ativas e na interdisciplinaridade, mas já existe um movimento real nesse sentido. Essa é uma nova tendência educacional, que vislumbra um processo ensino-aprendizado, mais próximo da essência e necessidades humanas. Nesse sentido, as reflexões aqui impostas clamam por um novo olhar dos discentes, docentes e educadores em geral para uma proposta mais significativa e efetiva de ensino que contemple o ser humano em todas as suas dimensões na formação dos futuros administradores e psicólogos.

Considerações Finais

A literatura evidencia que os métodos participativos são importantes, tanto para os administradores quanto para os psicólogos. Para os primeiros devido aos desafios impostos pelo mundo pós-globalizado na formação de pessoas empreendedoras, que transforme a sua

realidade social e a da sua comunidade, capazes de criar iniciativas inovadoras que impactam na economia por meio da geração de emprego e renda. E que interfira também nos modos de vida e organização social, através de projetos socialmente responsáveis. Nesse sentido, o ensino superior deve dispor de métodos capazes de estimular o pensamento crítico-reflexivo, tornando o aluno protagonista na construção dos saberes que lhe são mais úteis e mais significativos.

Quanto aos psicólogos, estes profissionais cada vez mais se veem desafiados a entender mentes humanas em constantes transformações, movidas por problemas graves decorrentes da inversão de valores e da pouca efetividade da educação para a formação de profissionais aptos aos anseios do mercado de trabalho e da sociedade. Em psicologia, não há como insistir em transmitir uma matéria pronta, cada caso é um caso, e são as situações em que se contextualizam as necessidades humanas e, conseqüentemente, as necessidades terapêuticas, cada vez mais diversificadas, que irão moldar a forma como psicólogo deve agir diante dos dilemas individuais e sociais. Portanto, os futuros profissionais devem ser preparados para enxergar o ser humano em sua totalidade através da interação entre os aspectos físicos, psíquicos, mentais e espirituais.

Nesse contexto, há de se ressaltar o papel da interdisciplinaridade no ensino superior. Aos acadêmicos de administração e de psicologia na atualidade não é suficiente a mera transmissão de conteúdo de uma determinada disciplina, nem tão pouco o estudo isolado de cada matéria. Atualmente, os métodos participativos no ensino superior precisam ser aplicados mediante a interligação linear entre elas e, mais ainda, por meio da abordagem multidisciplinar, promovendo uma visão holística que faça os alunos refletirem cada assunto em conexão com a realidade local, as disparidades regionais e as diversidades culturais e étnicas tão presentes nas instituições de ensino superior.

A literatura aborda a importância dos projetos pedagógicos participativos na construção dos saberes, tendo o aluno como sujeito ativo

dessa prática e não como um mero objeto, como ocorre nos métodos pautados na transmissão do conhecimento. Assim, as metodologias ativas consistem em uma tendência da educação no ensino superior diante dos novos valores e exigências sociais e mercadológicas inerentes à formação dos administradores e psicólogos. Para tanto, é preciso focar na satisfação das necessidades pessoais e profissionais desses acadêmicos, bem como, na sua contribuição e responsabilidade para com as necessidades coletivas.

Nesse sentido, um dos aspectos relevantes que envolvem tanto os métodos participativos quanto a interdisciplinaridade é o estímulo ao conhecimento científico, por meio da realização de eventos e pesquisas nas áreas sociais e de saúde. Esta é uma forma de incentivar a conciliação entre teoria e a prática, entre os saberes do senso comum e sua evolução para os saberes científicos, de modo a promover debates e reflexões sobre os papéis dos docentes e discentes na educação, assim como, dos demais atores sociais envolvidos nesse processo de formação do ser humano.

Somente com uma educação de qualidade e pautada nas novas necessidades humanas é que podemos ter um futuro mais promissor onde a teoria se completa com a prática e vice-versa, por meio da construção de saberes que promovam a transformação positiva e emancipadora no seio social.

Dessa forma, as sugestões para potencializar o papel das metodologias ativas, da interdisciplinaridade e da abordagem multidisciplinar nos cursos de administração e psicologia são: incentivo à cultura organizacional direcionada ao protagonismo do aluno no processo ensino-aprendizagem; conciliação entre teoria e prática através da abordagem baseada em problemas; estímulo à formação do conhecimento científico através de eventos e pesquisas acadêmicas; abordagem sistêmica e holística dos diversos assuntos; educação permanente dos docentes, preparando-os para atuarem como facilitadores do projeto didático-pedagógico participativo, através de capacitações e qualificações periódicas e contínuas; linguagem acessível e condizen-

te às necessidades dos alunos; integralidade das ações educacionais com o meio social em que vive o aluno; foco no ensino para além dos aspectos cognitivos e da razão, considerando o ser humano em toda a sua complexidade, evidenciando a importância da emotologia e da inteligência emocional; proximidade com a comunidade; e maior participação popular; entre outros.

Referências Bibliográficas

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 92/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 9. ed. Barueri: Manole, 2014.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista katálysis*, Florianópolis, v.20, n.1, pp.111-121., Jan./Apr. 2017.

COUTO, Maria Cláudia Girotto do. Ensino à distância e distância no ensino. Fundação Getúlio Vargas. *Revista Direito SP*. In: PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUCSP). Anais do Fórum Metodologias Ativas – Meta, 2015. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/anais_forum_metodologias_ativas_2015.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1. p. 268-288. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO. Tecnologia e um novo cenário educacional. *Revista Ensino Inovativo*, v. 1, n.1, p.5-8, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Desafios educacionais na formação de empreendedores*. Porto Alegre: Penso, 2014.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Futuro da educação: resgate da natureza humana entre a razão e a emoção*. São Paulo: Editora Laços, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, M. J. S. Filosofia e interdisciplinaridade. *Pro- Posições*, Campinas, v. 28 n. 1. Jan./Apr. 2017.

MACHADO, Luiz. *Princípios de emotologia e emotopedia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Cidade do Cérebro, 2009.

MARTINS, André; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; YAGASHI, Solange Franci Raimundo. Webquest e a afetividade presente na construção de conhecimento matemático por alunos do ensino médio. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 289-309, abr. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Inovação e universidade. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Org). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013, 266 p. (Série pesquisa Direito GV), cap. 2, p. 33-45.

MATSUOKA, L. T.; SILVA, J. J. Os eventos e a hierarquia das necessidades humanas de Maslow: conjecturas na sociedade contemporânea. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 10, p. 633-639, 2013.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, v.13, suppl.2, p.2133-2144. 2008.

SOUZA, Arlete Ehlert, et al. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior de tecnologia. In: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 12. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.

WOJCIEKOWSKI, C. F. *A Construção dos Saberes e práticas Psicológicas na Formação do Psicólogo: configuração de uma experiência em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PSICOPEDAGOGIA EMPRESARIAL: DISCUSSÃO NECESSÁRIA À ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO SETOR DE RECURSOS HUMANOS

Alexsandra Maciel Miranda

Introdução

A Psicopedagogia é uma área de atuação que vem sendo aceita cada vez mais e que está em variadas formas de atuação. Interação com diferentes áreas, se tornando um trabalho interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. A mesma é a ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, tendo como objeto de estudo o ser em processo de construção e reconstrução do conhecimento humano.

Na dinâmica das empresas, há necessidade de se criar recursos estratégicos, levando em conta as diferentes formas de transmissão do conhecimento, bem como a assimilação e aprendizagem de seus integrantes no ambiente de trabalho, são necessidades que requer um especialista de aprendizagem, que no caso será o psicopedagogo.

O psicopedagogo empresarial tem a função de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade do colaborador e atender aos seus anseios, bem como buscar respostas e alternativas à questão do aprender, tanto no plano psíquico como no cognitivo, emocional e físico, criando um espaço multidisciplinar de sua epistemologia e fundamentação verificando junto ao projeto Político da empresa, como a empresa conduz o processo ensino aprendizagem, como garante o sucesso de seus colaboradores e como os líderes exercem o seu papel de parceria nesse processo.

O presente trabalho partiu da inquietação existente na prática como pós-graduanda em Psicopedagogia Empresarial, experiência de

trabalho em empresas que atuam em serviços de apoio empresarial e desenvolvimento profissional, e partindo da convicção de que cada um constrói seus próprios conhecimentos por meios de estímulos. O objetivo do mesmo é realizar uma abordagem sobre a atuação e a relevância do psicopedagogo empresarial bem como suas formas de atuação dentro das empresas.

Segundo Gonçalves (2002):

As relações com o conhecimento, a vinculação com a aprendizagem, as significações contidas no ato de aprender, são estudadas pela Psicopedagogia a fim de que possa contribuir para a análise e reformulação de práticas educativas e para a ressignificação de atitudes subjetivas. (2002, p. 42).

Gonçalves (2002) nos faz perceber, o relevante papel da psicopedagogia nas práticas educativas na empresa de forma a proporcionar, um desenvolvimento significativo aos colaboradores através de treinamentos e outros eventos que possam além de qualificar o profissional, mantê-lo motivado ao realizar sua função dentro da empresa, onde dessa forma os resultados serão significativos e proporcionarão crescimento empresarial.

Psicopedagogia Empresarial

A psicopedagogia empresarial é uma profissão que ainda não é reconhecida profissionalmente e institucionalmente, mas que vem buscando espaço e se destacando pela ação interativa junto aos empresários e colaboradores de forma a proporcionar a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

O campo da psicopedagogia no início foi caracterizado somente no aspecto clínico, mas atualmente o profissional desta área, está presente em diversas instituições que trabalham com a formação e desenvolvimento do indivíduo. Para Schroeder (2009)

o campo da atuação se amplia, pois o que inicialmente caracterizava-se somente no aspecto clínico, atualmente é aplicado no segmento institucional e em organizações que aconteçam à gestão de pessoas.

No âmbito de gestão de pessoas percebe-se atuação do psicopedagogo na organização, onde na sua intervenção colabora com o desenvolvimento nos processos de aprendizagem e crescimento profissional. Este profissional irá pesquisar e acompanhar de diversas maneiras a adequação do colaborador na instituição, de forma a fazer o colaborador se desenvolver e atingir melhores resultados dentro da empresa.

Nos dias atuais em que o empreendedorismo está no auge, e o mercado tornando-se cada vez mais exigente, a tecnologia está deixando muitos colaboradores desatualizados e necessitando de treinamento ou aperfeiçoamento. Com a defasagem e desmotivação de alguns colaboradores, quem perde é a empresa, e para isso ser minimizado é necessário que as organizações se preocupem com a qualidade de vida e com a inteligência emocional dos seus colaboradores, pois tais motivos devem ser trabalhados para não ocasionar danos à empresa.

Esperar, portanto, que “as pessoas mudem” para promover as mudanças de que a empresa precisa para sobreviver, como é muito comum ouvir-se no ambiente empresarial, é simplesmente suicídio. A empresa pode se acabar antes que se contabilize a primeira “mudança pessoal. (*apud* GESTÃO HOJE, 2003.p, 430).

Portanto, percebe-se que inovar é preciso, pois cada ano que passa as empresas e colaboradores precisa acompanhar e desenvolver métodos, que atendam às exigências do mercado, sendo que para ser realizado com êxito é necessário um trabalho psicopedagógico empresarial, que desenvolva atividades em prol do melhoramento e crescimento da organização, mas para isso acontecer deve-se investir nas pessoas, ou seja, trabalhar a aprendizagem e o emocional de cada colaborador.

Atuação do Psicopedagogo Empresarial

Á prática e atuação do psicopedagogo empresarial reúne conhecimento de várias áreas e estratégias psicológicas que possibilita voltar-se para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, atuando numa linha preventiva e/ou terapêutica na empresa.

Com relação a linha preventiva, o psicopedagogo empresarial pode desempenhar uma prática docente, a qual irá promover a preparação de vários profissionais da empresa ou atuar dentro da própria empresa.

Na linha terapêutica, o psicopedagogo empresarial trata das dificuldades de aprendizagem diagnosticando, orientando líderes e gerentes, estabelecendo contato com profissionais das áreas, pois tais dificuldades são originadas por diversos fatores e que para serem tratadas precisam da participação de outros profissionais que possam trabalhar em parceria com o psicopedagogo empresarial em busca de resolução para o problema diagnosticado.

O tratamento psicopedagógico empresarial é definido pela adequação das estratégias utilizadas dentro da empresa, bem como pelos seus objetivos das relações interpessoais que se estabelece entre o indivíduo atendido e o psicopedagogo. O diagnóstico e o tratamento psicopedagógico envolvem situações complexas que implicam na necessidade de uma constante revisão teórica e requerer a prática com supervisão. Que seriam então as condições de aprendizagem integrada ao desenvolvimento de trabalho adaptado as necessidades do colaborador, de forma a favorecer a sua produção na organização.

Na atualidade com o aumento da globalização para a empresa conseguir sobreviver no mercado, precisa estar aberta às mudanças, além de estar atenta aos talentos que estão dentro da própria empresa, torná-los colaboradores para não serem futuros concorrentes. Segundo BOOG (2002):

As empresas vencedoras são aquelas que num mundo em constante transformação, estão se reinventando para competir melhor na hora da verdade com base em novos paradigmas, que podem ser menos visíveis, mas são tão ou mais impactantes que, por exemplo, o da globalização. (BOOG, 2002, p.22).

Cabe ao psicopedagogo trabalhar a mudança dentro da empresa, pois o colaborador e a empresa precisam crescer juntos. O psicopedagogo deve buscar a melhor forma para todos compreenderem que a mudança faz parte da vida e sempre vai existir, deve apresentar a mudança como algo benéfico, o qual agrega valores e é a melhor forma de aprendizado.

Outra situação encontrada nas empresas é a existência de pessoas trabalhando em áreas ou funções não compatíveis com sua real vocação ou aptidão, caracterizando uma evidente má utilização do potencial humano instalado e pior ainda, alimentando fontes potenciais de insatisfação, conflitos e desajustes. (BOOG, 2002, p.590).

Nas organizações existem colaboradores atuando em áreas que não tenham o mínimo de vocação, os quais poderiam estar contribuindo com o seu trabalho em outro setor, que talvez tivessem mais habilidades e si identificassem melhor. Cabe ao psicopedagogo empresarial descobrir as habilidades de cada colaborador e identificar em qual setor os mesmos se encaixam, podendo mostrar resultados significativos para a empresa.

A função de um psicopedagogo empresarial é fomentar e avaliar ações quanto à aprendizagem do indivíduo no contexto grupal, facilitando a construção e o compartilhamento do conhecimento coletivo, incentivando novas formas de relacionamentos, criando harmonia entre gestores e colaboradores, podendo atuar junto ao profissional de RH, assumindo um papel importante, avaliando e controlando a aprendizagem, favorecendo a qualidade nos processos de recrutamento, seleção e organização de pessoal, bem como, levantando o

diagnóstico organizacional, dando subsídios significativos e perfis específicos, estabelecendo princípios didáticos aos treinamentos.

O psicopedagogo empresarial deve ser um profissional com profundo conhecimento do funcionamento de grupos, do histórico e cultura da organização, como também, o desenvolvimento administrativo, bem como um equilíbrio emocional e um código de ética profissional muito bem elaborado e digerido, pois trabalhar com grupos é estar permanentemente administrando conflitos.

Mudanças Necessárias

O mercado torna-se cada vez mais exigente e competitivo, e as empresa que se destacam são aquelas quem tem a coragem de empreender, ou seja inovar, e para que isso aconteça algumas mudanças precisam ocorrer dentro da organização, tais mudanças devem começar pelas pessoas que fazem a empresa.

Mudar é fundamental para evoluir, mas mudar não é tão simples assim. As mudanças podem ser em curto, médio ou longo prazo, dependendo da determinação da pessoa. Para o consultor norte-americano Stephen R. Covey: “Mudanças pessoais ocorrem, quando ocorrem, levam anos a fio, geralmente guiadas por firme determinação de fazê-lo, com marchas e contramarchas, idas e vindas. “(*apud* GESTÃO HOJE, 2003, 430).

A necessidade de mudança torna - se cada vez mais rápida e isso afeta a vida em todas as áreas. Um profissional que sempre fez o mesmo trabalho durante anos em uma empresa, com certeza se precisar migrar para outro cargo vai sentir dificuldade, mas mudar faz parte da vida, é preciso escolher o caminho a ser seguido, seja abrindo mão de certas coisas que jamais pensamos em deixar para trás para alcançar o sucesso.

Às vezes temos medo de não conseguirmos, de errarmos antes mesmo de tentar, o medo do desconhecido muitas vezes nos faz resistirmos às mudanças, pois manter-se seguro não exige esforços. Isso é

um problema para as empresas também, pois é mais um complicador que precisará vencer.

Em várias ocasiões é mais fácil resistir do que enfrentar o novo, já que não causa danos e estamos acostumados, mas vale lembrar que ser inovador é um fator diferencial para o atual Mercado de trabalho. “Necessitamos acomodar novos esquemas para assimilarmos e internalizarmos novas estruturas para prosseguirmos nosso caminho de aprendizagem.” (PIAGET, 1975 *apud* SOARES, 2000).

O psicopedagogo organizacional é o profissional capaz de lidar com a aprendizagem e trabalhar com todos os aspectos do atual mercado de trabalho, de forma que irá propor atividades que desenvolvam habilidades no setor de Recursos Humanos.

Psicopedagogo no Setor de RH

Todos os setores existentes em uma organização são importantes para o seu desenvolvimento, mas o setor de recursos humanos é o que realmente faz a diferença, porque é composto por pessoas e são as pessoas que fazem a empresa. Costa (2009, p.19). afirma que:

O setor de RH está ligado ao recrutamento e seleção, ao treinamento e ao desenvolvimento, à avaliação de desempenho, à remuneração, aos benefícios, aos eventos, confraternizações, entre outras atividades de cunho motivacional.

No segmento de recrutamento e seleção de pessoas, o psicopedagogo auxilia o RH à detectar os melhores colaboradores preparados para realizar as tarefas, constar se o perfil da pessoa se encaixa nas funções exigidas pela organização, as quais precisam ser claras e objetivas, pois para o candidato à vaga precisa estar claro dos seus futuros deveres para com a empresa.

Com relação ao treinamento e desenvolvimento, tem como função ajudar no aprendizado dos colaboradores, bem como a desenvol-

ver os potenciais que cada um tem para desempenhar a função e aumentar a produtividade.

Treinamento é um procedimento organizado com um objetivo definido para proporcionar conhecimento e/ou habilidades, é orientado para a tarefa, envolve necessidades correntes, visa desenvolver potencialidades e corrigir deficiências. (LIMA, 2008).

O treinamento é primordial dentro da empresa, mas este deve ser bem avaliado e de acordo com a necessidade da mesma, de forma que o psicopedagogo irá observar e entender as necessidades da instituição e a partir daí escolher juntamente com o proprietário, o melhor treinamento para os colaboradores e líderes, com o objetivo de atender as dificuldades de cada indivíduo.

O treinamento é, portanto, uma função mediante a qual a instituição busca desenvolver seus recursos humanos a fim de formar e manter um grupo qualificado e integrado capaz de responder de forma otimizada às necessidades e aos objetivos da instituição e da sociedade. (LIMA, 2008).

A empresa que investe em seus colaboradores faz a diferença no mercado, colaboradores capacitados e motivadores trazem resultados significativos. Segundo Costa (2009, p.35), “o treinamento pode ser interno, por meio de palestras, workshops, vídeos, contratação de cursos e etc., desenvolvido ou organizado por um psicopedagogo”. Mas a diretoria da instituição precisa ter o conhecimento de todos os procedimentos os quais é ela que autoriza os treinamentos e todos a movimentação dentro da organização e receber um feedback para estar ciente dos objetivos alcançados, para a partir daí fazer novos investimentos através dos resultados obtidos.

É importante que a empresa no ato de contratação, já deixe bem claro a visão e missão da empresa, para que o colaborador já trabalhe em prol de realizar a missão com o objetivo de chegar na tão importante visão empresarial.

O papel do psicopedagogo não é resolver problemas particulares dos colaboradores, mas diminuir os problemas da empresa, pois problemas aparecem todos os dias. Por isso entender o clima, a cultura e a aprendizagem organizacional, é fundamental para melhorar a qualidade social e humana das pessoas. Quando é relatado algum tipo de atraso pelo o colaborador, por não está realizando com êxito a função Costa (2009) afirma que o psicopedagogo da empresarial pode organizar o seguinte:

O psicopedagogo pode organizar com os funcionários uma releitura das regras e das normas internas da empresa. Organizando, por exemplo, um workshop com pequenos grupos sobre deveres e direitos dentro da empresa, de forma até lúdica, conscientizando os funcionários acerca da assiduidade e da pontualidade em relação ao trabalho. (COSTA, 2009, p.26).

O psicopedagogo deve estar sempre usando da sua criatividade para fazer com que o colaborador se desenvolva melhor e realize a sua função na empresa de forma motivada. Pois a qualidade de vida dos colaboradores, pode ser trabalhada pelo psicopedagogo com a elaboração e aplicação de dinâmicas, técnicas de relaxamento, jogos educacionais, atividades de lazer e outras que influenciam diretamente para que os colaboradores tenham mais bem-estar e interesse em continuar trabalhando na empresa, o que diminui a rotatividade de funcionários e futuros gastos com treinamentos.

O psicopedagogo age como um colaborador, o qual faz parte da instituição e que merece muito respeito, pois o mesmo está sempre buscando bom desenvolvimento empresarial.

SOUZA, *apud* NASCIMENTO (2008 p. 3) relata:

Para tanto, é o profissional que trabalha com a educação, sendo esta entendida como a influência que o ser humano recebe do ambiente social, durante toda a sua existência no sentido de adaptar-se; bem como com a educação profissional, enquanto

educação institucionalizada ou não, que visa ao preparo do homem para a vida profissional.

A psicopedagogia é a ciência que está presente em todos os lugares que fazem parte da formação humana, seja qual for o setor educacional. O psicopedagogo empresarial visa o bem estar de cada colaborador e o seu crescimento profissional junto com a empresa.

O psicopedagogo tem um papel fundamental para o sucesso da organização, uma vez que suas ações estão orientadas para a redução dos conflitos, formação do conhecimento, planejamento estratégico e aumento da qualidade de vida dos colaboradores.

Considerações Finais

A psicopedagogia empresarial surgiu da necessidade de melhor compreensão do processo de aprendizagem, da relevância do desenvolvimento humano da criatividade e das questões emocionais que favorece a produção, tendo comprometido com a transformação da empresa, na medida em que possibilita, mediante dinâmicas de grupo, contempla a interdisciplinaridade, juntamente com outros profissionais da instituição.

O psicopedagogo trata detalhadamente de alguns procedimentos do setor de RH, como por exemplo, como encontrar pessoas de que a empresa precisa, como treinar os colaboradores para serem cada vez mais qualificados e desenvolver as competências, como minimizar as rupturas com as saídas de funcionários e como manter pessoas qualificadas.

É responsabilidade deste profissional, desenvolver e conduzir programas de treinamentos para colaboradores, bem como ministrar e contratar treinamentos voltados para o desenvolvimento de competências.

Na empresa o psicopedagogo pode contribuir em vários setores, pois as suas potencialidades de atuação são muitas, o profissional pode atuar na área de recursos humanos, uma vez que pode ser um

diferencial no diagnóstico da aprendizagem e aperfeiçoamento de todos os colaboradores, visando à qualificação profissional ligada aos interesses da organização.

A atuação do psicopedagogo é relativamente nova no Brasil, e ainda está em processo de construção, com inúmeras possibilidades de atuação. Na área de recursos humanos destacam-se grandes possibilidades de atuação, sendo que num futuro muito próximo poderá haver um reconhecimento maior do papel do psicopedagogo na empresa. Pois é através do trabalho deste profissional de forma interdisciplinar e valorização dos recursos humanos que é possível administrar conflitos e transformar momentos de crise em oportunidades de crescimento.

Referência

COSTA, Marília Maia. *Psicopedagogia empresarial*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BOOG, G. e M. *Manual de gestão de pessoas e equipes: estratégias e tendências*. v 1. São Paulo: Editora Gente, 2002.

LIMA, Regina Célia Montenegro de. *Informação para o desenvolvimento e a formação de recursos humanos especializados*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

SCHROEDER, Margareth Mari. *Pedagogia e psicopedagogia*. Disponível em: www.utpp.br/mestradoeducacao/puboline. Acesso em: 15 jan. 2016.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do. *O Psicopedagogo e a aprendizagem organizacional: a importância da gestão do conhecimento na administração de recursos humanos*. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigo.asp>. Acesso em: 13 jan. 2016.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: ANÁLISE ACERCA DE ERROS ORTOGRÁFICAS EM PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO

Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros

Margareth Valdivino da Luz Carvalho

Cristiane Silva dos Santos Monção

Introdução

Durante o processo de apropriação da convenção ortográfica, os alunos cometem muitas alterações ortográficas, as quais devem ser tratadas como hipóteses reflexivas formuladas na aprendizagem da referida convenção. Compreender os tipos de erros que os alunos estão cometendo com mais frequência, é fator relevante para se promover um ensino de ortografia que seja concernente à realidade desses aprendizes. Esse tipo de análise permite averiguar se tais erros são de natureza ortográfica ou fonética e, a partir disso, o professor pode organizar suas ações didáticas que promovam a reflexão do aluno na hora de aprender sobre o sistema ortográfico.

Para isso, é proeminente que o professor tenha conhecimento linguístico sobre a estrutura, organização e funcionamento da língua que ensina, uma vez que não se pode ensinar o que não se sabe. Assim, defendemos que todos os professores que lidam com o ensino do português brasileiro (PB) devam ter esse tipo de conhecimento.

Neste artigo, tivemos como questão norteadora: Quais erros ortográficos são mais produtivos na escrita de alunos do 6º ano? E o objetivo geral foi: identificar os desvios ortográficos mais presentes em produções de textos de alunos do 6º ano. A relevância de entendermos como os alunos estão se apropriando da língua escrita está, dentre outros aspectos, na possibilidade de refletir acerca das dificuldades mais acentuadas na aprendizagem ortográfica, bem como na

possibilidade de realizar intervenções que sejam condizentes com as necessidades dos alunos.

Assim, este trabalho se justifica, também, pela proeminência de lidar com o ensino e a aprendizagem de ortografia, com o conhecimento linguístico do professor e com a compreensão das relações fonográficas, assim como das dificuldades que tais relações impõem aos que estão aprendendo sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa.

Nesse contexto, acreditamos que a aprendizagem da convenção ortográfica pode deixar de ser um percalço tão presente no cenário educacional, desde que ela ocorra de forma sólida, eficaz e reflexiva. Nesse sentido, é importante, também, um ensino reflexivo e sistematizado, o qual possibilite ao aluno entender as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e compreender as diferentes relações estabelecidas entre grafemas e fonemas.

Dessa forma, defendemos a relevância de discutir acerca da convenção ortográfica, uma vez que é imprescindível compreender a maneira como os alunos estão se apropriando de tal convenção. Assim, neste artigo, apresentamos uma análise de erros ortográficos baseada na categorização proposta por Zorzi (1998, 2009), que contempla dez diferentes categorias de análise, as quais possibilitam compreender melhor os diferentes tipos de desvios produzidos pelos alunos, bem como a possibilidade de intervenção para atenuá-los.

Destacamos que o trabalho com o ensino de língua é um desafio para os professores em geral. Ensinar a estrutura, organização e funcionamento de uma dada língua não é tarefa fácil, especialmente para quem não tem uma formação voltada especificamente para lidar com tal realidade.

A falta de uma formação linguística sólida, para trabalhar com o ensino de ortografia, pode ser um entrave para o professor que ensina português brasileiro (doravante PB) nos anos iniciais. Observamos que, o conhecimento linguístico para lidar com o ensino do PB pode ser um fator determinante para o (in)sucesso no ensino dessa língua,

especialmente, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do sistema ortográfico.

Assim, acreditamos que conhecer as diferentes relações entre grafemas e fonemas é tarefa de todos que trabalham com o ensino a língua portuguesa, mas a realidade da educação brasileira, especialmente a educação pública, não reflete tal aspecto. Em alguns casos, muitos professores abordam as relações fonográficas como se fossem iguais/semelhantes, fato que não verificado na prática.

De acordo com Cagliari (1994), ao chegar à escola, a criança já fala, compreende a linguagem, sem precisar de nenhum tipo de treinamento, e a partir do momento que ela dispõe de um vocabulário, mesmo que limitado, passa a ser considerada como falante nativa. Todavia, nem sempre o tratamento dado ao aluno no início do processo de escolarização leva em conta os diferentes saberes que ele já possui, fato que, em alguns aspectos, inviabiliza o desenvolvimento pleno da aprendizagem,

É durante o processo de alfabetização que a criança começa perceber, conforme Morais (2007, p. 17), que a escrita alfabética nota ou representa “os segmentos sonoros das palavras [...] e que, para registrar a pauta sonora das palavras, colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos”. Dessa forma, é indispensável que o aluno compreenda as sequências de letras que uma dada língua possui, entenda em que posições elas aparecem e os valores que possuem sonoramente.

Como observamos, essa aprendizagem é uma tarefa bem complexa, que demanda um grande esforço cognitivo do aprendiz, o qual começa a entender melhor sobre a organização e funcionamento da língua escrita. Nesse contexto, salientamos que é relevante um professor que saiba como atenuar as dificuldades impostas por esse processo de alfabetização e os eventuais problemas dos anos posteriores, que, no que concerne à ortografia, serão relacionados ao entendimento das relações assimétricas entre grafemas e fonemas.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças se depararão com questões intrincadas, as quais exigem um professor que tenha diversos tipos de habilidades para lidar com tais questões (SIMÕES, 2006), para entender as dificuldades inerentes à aprendizagem de ambas as habilidades e para ajudar os alunos na atenuação de tais dificuldades.

Assim, é proeminente que o professor possua conhecimentos linguísticos. Dessa forma, o docente deverá conhecer bem a estrutura, a organização e o funcionamento da língua que ensina e desenvolver suas metodologias de ensino para que sejam harmônicas com as necessidades de aprendizagem dos alunos (CAGLIARI, 1994).

Acreditamos que uma aprendizagem sólida da convenção ortográfica é mediada por um ensino sistemático e reflexivo das regularidades e arbitrariedades do sistema ortográfico. Na hora de desenvolver atividades, para ensinar essa convenção, o professor que leva em conta as diversas relações entre grafemas e fonemas e deixa claro aos alunos que, em determinados casos, eles terão uma regra que possibilita a escrita correta, enquanto que em outros, isso não será possível, terá, possivelmente, mais êxito no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

Destaca-se, ainda, que sistema de escrita ideal seria aquele em que no princípio alfabético cada letra correspondesse a apenas um fonema e cada fonema correspondesse a somente uma letra. Apesar de esse princípio valer para todos os sistemas alfabéticos, o que se observa é que as realizações concretas se distanciam dele (FAYOL, 2014).

Quando se observa o PB, notamos que temos vinte e três letras para representar os vinte e seis fonemas existentes, dessa forma há menos unidades gráficas que sonoras. Assim, existem fonemas que são representados por mais de um grafema (/j/- chá, vale) e grafemas que representam mais de um fonema (s – casado, soco).

Neste trabalho, adotamos a denominação fonográfica proposta por Moraes (2000). Segundo o autor, as regularidades podem ser: diretas, contextuais e morfossintáticas, nesses casos, sempre é possível

escrever corretamente os vocábulos. Já no que reporta as irregularidades/arbitrariedades, não existem regras que garantam a escrita correta de uma dada palavra.

Nas regularidades diretas, não existe competição entre as letras para representar determinado som (MORAIS, 2000), nesse grupo encontramos as letras P, B, T, D, F, V, A e M, N (esses dois em início de sílaba). Geralmente, esse tipo de regra é facilmente compreendida pelos alunos, porém para os que estão no início de aprendizagem sobre o sistema ortográfico, pode haver dificuldade quanto à sonoridade dos pares mínimos p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/, que se distinguem apenas pelo fato de o primeiro elemento de cada par ser desvozeado, enquanto que o segundo é vozeado.

Nas regularidades contextuais, é o contexto que indica qual letra a ser usada para grafar determinado som (MORAIS, 2000). Nesse tipo de regra, é

possível determinar o princípio gerativo que justifica a grafia utilizada. Isso significa dizer, por exemplo, que o uso de um grafema pode ser definido a partir da análise do contexto da palavra ou de sua função morfológica. (MIRANDA; MEDINA, SILVA, 2005, p. 7).

Se o aluno, na hora de escrever, observar e entender os empregos relacionados às regularidades contextuais, conseguirá grafar as palavras que contenham essas regularidades de forma correta. É relevante os professores, na organização de sua metodologia, desenvolver atividades que contemplem tais regularidades e permitam aos alunos refletir sobre elas.

É importante usar estratégias que torne possível o ensino de ortografia de modo sistemático e reflexivo desde os anos iniciais, respeitando sempre o ritmo da aprendizagem do alunado. Assim, torna-se indispensável o professor desenvolver um trabalho em sala de aula de forma que possibilite aos alunos internalizar tais regras.

Nas correspondências morfossintáticas, são os aspectos relativos à categoria gramatical que permitem a formulação da regra (MORAIS, 2000). Na aprendizagem dessas relações fonográficas, o aluno não necessita decorar todas as palavras de uma mesma 'família', uma vez que o entendimento e a internalização dessas regras serão suficientes para possibilitar a escrita correta. Por exemplo, ao entender que é necessário usar o *R* nas formas verbais do infinitivo, que tendemos a não pronunciar, o aluno saberá que ao escrever um verbo no infinitivo, a presença do *R* no final sempre deverá ocorrer.

A internalização das correspondências morfossintáticas possibilita a certeza na grafia das palavras que englobem tal tipo de relação. A aprendizagem desses conhecimentos é muito relevante e necessária para os educandos, dessa forma é ressaltante um trabalho diferenciado, o qual propicia o uso gerativo de tais regras.

No caso das irregularidades, como não há regras que asseguram a escrita correta das palavras, esse tipo de correspondências fonográfica é a que exige mais tempo e dedicação para compreendê-la. Apesar de não haver regras, pode existir a conscientização (LEITE, 2007), a qual ocorrerá mediante atividades que permitam ao aluno entender os diferentes fonemas que possuem mais uma notação no sistema.

Na aprendizagem das irregularidades é importante a exposição do aluno aos modelos de escrita correta das palavras, para que memorizem a imagem visual dessas (MORAIS, 2000). É interessante que o professor organize ações didáticas eficientes e apropriadas para ensinar tanto as regularidades, quanto as irregularidades da norma ortográfica.

Nesse processo, o ensino organizado de forma sistemática, observando sempre quais os erros mais produtivos nas produções escritas dos alunos e quais as necessidades mais imediatas de intervenção, é fator relevante e indispensável na concretização de uma aprendizagem efetiva. Assim, é importante, também, que as situações didáticas elaboradas pelo professor contemplem não apenas os diversos tipos de relações fonográficas, mas também possibilitem a reflexão acerca delas.

Métodos

Em relação à abordagem de análise dos dados, esta pesquisa se caracteriza como quantitativa, uma vez que os dados coletados foram quantificados e contabilizados de acordo com os objetivos da pesquisa. No que reporta aos objetivos, trata-se de um trabalho de cunho exploratório. Concernentemente aos procedimentos técnicos, a pesquisa desenvolvida foi a de campo, na qual os dados foram coletados juntamente com o corpo discente, em uma escola pública estadual da cidade de Santa Cruz do Piauí.

Para este estudo, selecionamos dez textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha de tal ano para realizar esta pesquisa foi por se constatar, nas análises das produções de textos, um grande número de erros ortográficos na escrita de todos os alunos, bem como da necessidade de compreender mais acerca da natureza desses desvios.

Os dados foram coletados durante oficinas de produção textual, por meio de textos espontâneos do tipo narrativo (de temática livre). A categorização realizada seguiu a proposta de Zorzi (1998, 2009), dessa forma, as informações colhidas tiveram os resultados agrupados e analisados, visando diagnosticar os tipos de desvios mais produtivos nas escritas do grupo de alunos selecionados, de acordo com tal categorização.

Resultados e Discussão

Observando as produções dos alunos, pôde-se constatar que são muitos os casos de alterações na escrita deles. A categorização proposta por Zorzi (1998, 2009) engloba dez categorias: representações múltiplas, alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, omissões de letras, alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional de palavra, alterações decorrentes de confusão entre as terminações -am e -ão, generalizações de re-

gras, alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, inversão de letras, letras parecidas. O autor ainda define categoria à parte, denominada de *outros*, na qual são agrupadas as alterações observadas de forma particular e que não chegam a configurar uma categoria própria.

Nesse contexto, destacamos que entender mais sobre como os aprendizes estão adquirindo conhecimentos sobre a convenção ortográfica é fator relevante no processo de aprendizagem, pois “precisamos pensar em uma aprendizagem ortográfica feita por meio da reflexão, na qual o aluno percebe a razão da escolha de determinado grafema e não de outro” (SILVA; PAZ; QUADROS, 2016, p. 45)

Apresentamos, a seguir, a categorização de erros de acordo com a análise realizada, essas alterações foram agrupadas e classificadas no quadro 1:

Quadro 1 –

TIPO DE ERRO: REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS
Representação múltipla do fonema /s/ 17/103: prinsesa, çolidão, misa (missa), agradesso, ese, pisina, eselentes, paseirar (passear), paceia, poricho (por isso), profição, quiz (quis), profissional, inposiveis, desiplina, diverção, disiplina
Representação múltipla do fonema /z/ 2/103: felis, cidadesinha
Representação múltipla do fonema // representado pelas letras x ou ch 1/103: faicha (faixa)
Representação múltipla do fonema /k/ representado pelas letras q, c ou k 1/103: esquevi
Erros ocorridos porque a letra c representar os sons /k/ e /s/ 1/103: cero (quero)
Representação múltipla dos fonemas /f/ ou /X/ 1/103: morro (moro)

ERROS DECORRENTES DO USO DAS LETRAS M E N PARA INDICAR NASALIDADE DAS VOGAIS NASAIS
7/103: boragen (barragem), ten, gemte, taben, setenbro, novenbro, inposiveis
TIPO DE ERRO: APOIO NA ORALIDADE
19/103: professo, família, enterio, anterior, cachueira, sautar, vouto, cidadi, ingreja, engreja, dimais, camemora, di, tei, brençar, brenquedo, muinto, nois, juizis
TIPO DE ERRO: OMISSÃO DE LETRA
22/103 esina, iterio, apotila, soa (sonha) cadeno, quado, codenadora, cordenadores, ua, domo quato, lá, mia (minha), prique (brinque), respadá (respeitar), e (em), sé (ser), nuna (nunca), começa (começar), enterio (interior), estuda (estudar), chea
TIPO DE ERRO: ALTERAÇÕES CARACTERIZADAS POR JUNÇÃO OU SEPARAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRA
11/103 poricho, porisso, teamo, mizua, comeus (com meus), tabom, a trás, nurei (no reino), temuintos, lugamuitobo, uminino
TIPO DE ERRO: GENERALIZAÇÃO DE REGRAS
3/103 titolo, minino, pequino
TIPO DE ERRO: ALTERAÇÕES CARACTERIZADAS POR SUBSTITUIÇÕES ENVOLVENDO A GRAFIA DE FONEMAS SURDOS E SONOROS
5/103 velizes, prique, crande, ganto (canto), respadá (respeitar)
TIPO DE ERRO: ACRÉSCIMO DE LETRAS
9/103 internete, nois, sere (ser), lar (lá), sanla (sala), brincom (brinco), paseiras, jú- zo (juiz) , ruinr
TIPO DE ERRO: INVERSÃO DE LETRAS
3/103 Treminar, aera (área), consigri
TIPO DE ERRO: LETRAS PARECIDAS
1/103 Nágico

TIPO DE ERRO: OUTROS

7/103

Silitário (solitário), chagar, vemilha, facadadi, grotóis, derator, copionatos
--

Fonte: pesquisa direta

Conforme observamos, no quadro 1, os alunos cometeram 103 (cento e três) alterações ortográficas nas produções escritas, que foram englobadas nas categorias propostas por Zorzi (1998; 2009)

As representações múltiplas ocorrem quando um som pode ser escrito por várias letras ou uma mesma letra pode representar diferentes sons. Nessa categoria, tivemos um percentual de 22,3% de alterações gráficas.

Os desvios ortográficos decorrentes de apoio na oralidade acontecem pelo fato de o indivíduo se espelhar na fala na hora de escrever, constatamos que 18,4% dos erros observados foram decorrentes dessa categoria.

No que reporta as omissões de letras, as quais acontecem porque os vocábulos são grafados de forma incompleta, omitindo uma ou mais letras, às vezes até uma sílaba completa, 21,3% dos desvios de ortografia foram dessa natureza.

Os erros caracterizados por junção ou separação não convencional de palavra advêm da segmentação, ou as palavras aparecem unidas de forma inadequada, ou fracionadas, esse tipo de alteração foi responsável por 10,7% das desvios analisados.

As generalizações de regras ocorrem quando as crianças generalizam certos procedimentos de escrita, que nem sempre são apropriados, esse tipo de desvio gráfico foi notado 3(três) vezes e correspondeu a um percentual de 2,91%.

As alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros acontecem devido ao traço de sonoridade ser o único distintivo entre determinados pares, como em /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /ʒ/, constatamos, na análise, um percentual de 4,8% de ocorrências dessa natureza.

O acréscimo de letras decorre do fato de as palavras serem grafadas com mais letras do que devem ter. Os desvios dessa natureza tiveram uma porcentagem de 8,7% de ocorrências.

A inversão de letras ocorre devido às letras aparecem em ordem invertida no interior das sílabas ou em sílabas diferentes. Assim, apenas 3 (três) alterações foram observadas na referida categoria, totalizando um percentual de 2,91% de presença nos textos estudados.

As letras parecidas acontecem quando as palavras são grafadas de forma incorreta porque existem semelhanças entre as formas gráficas das letras,. Esse tipo de erro aconteceu uma única vez, representando, pois, 0,9% dos desvios explicitados.

Na categoria denominada de outros, estão agrupadas as alterações observadas de forma particular e que não chegam a configurar uma categoria própria, tais erros ocorreram 9 (sete) vezes e tiveram um percentual de 6,8% de ocorrências.

Destacamos que, a nossa análise, tal como os estudos de Zorzi (1998, 2009), constatou que os erros mais produtivos na escrita dos alunos do 6º ano, da turma selecionada, foram resultantes das representações múltiplas. Acreditamos que esse fato seja decorrente da arbitrariedade do sistema, uma vez que correspondências dessa natureza acarretam em dúvidas na hora de grafar palavras que as contenham.

Dentre os casos de representações múltiplas, o mais recorrente foi relativo ao fonema /s/, que é uma unidade sonora que possui dez grafemas diferentes para grafá-la, a saber, c, s, ss, z, sc, ç, sç, xs, xc e x. Nesse contexto, Silva, Paz e Quadros (2016) destacam que os discentes,

Na aprendizagem sobre o sistema ortográfico, devem ser conscientizados das limitações impostas pelo próprio sistema, assim deverão compreender que o fonema /s/, em início de palavras, é representado pelo grafema s, diante das vogais a, o, u e pelos grafemas s ou c, diante das vogais e e i, bem como de que não iniciamos, no PB, vocábulos com ç. O conhecimento desses

contextos regulares e irregulares auxiliará os aprendizes na apropriação gráfica do referido fonema. (SILVA; PAZ; QUADROS, 2016, p. 64).

Assim, reforçamos a proeminência de um ensino ortográfico realizado de forma reflexiva, o qual possibilite ao aluno compreender as relações fonográficas e entender as regularidades e irregulares da convenção ortográfica de forma plena e eficiente.

Notamos, também, no quadro 1, a grande quantidade de alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade, da junção não convencional e da omissão de letras também foram muito presentes na escrita dos alunos. Em relação ao apoio na oralidade, é relevante destacar que os estudos na área de fonologia:

têm explicações para muitos dos erros ortográficos produzidos a partir do apoio na oralidade. Para tanto, convém conhecer e entender alguns processos fonológicos que terminam por influenciar o modo de escrita dos nossos alunos, quer através de apagamentos, quer através de inserções, quer através de substituições de fonemas. [...] Alguns processos fonológicos cujas realizações provocam erros ortográficos são bastante frequentes na fala das pessoas em geral e, em particular na fala e escrita de alunos do Ensino Fundamental. (MIRANDA *et al.*, 2016, p. 104).

É interessante, também, que observemos a influência da oralidade sobre a escrita e diagnostiquemos, enquanto professores de língua materna, que operações fonológicas são mais produtivas na escrita dos alunos. Nesse sentido, Miranda *et al.* (2016, p. 115) ainda mencionam: “se a escrita codifica a oralidade através de um sistema, torna-se relevante compreender como essa codificação se dá, considerando que a escrita constitui-se em um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica”. Dessa forma, defendemos a importância do professor compreender as motivações fonológicas que estão presentes na escrita de seus alunos.

No que reporta à junção não convencional de palavras, Quadros, Monção e Carvalho (2017) ressaltam que, na aprendizagem

sobre os limites das palavras, nota-se que ele apresenta dificuldades para os alunos, já que na oralidade não há preocupação com os limites das palavras, contudo quando se trata da escrita, o panorama muda, já que, ao escrever, deve-se saber desses limites. (QUADROS; MONÇÃO; CARVALHO, 2017, p. 177)

Percebemos, portanto, a relevância do diagnóstico da escrita dos alunos, primeiro, para analisar o que eles já sabem, depois, para realizar atividades que os auxiliem a compreender a assimetria entre os sistemas fonológico e ortográfico. Nesse panorama, é importante atividades que permitam ao aprendiz falar, ouvir, ler e produzir, assim “o aluno perceberá que, apesar do continuum entre fala e escrita, ambas fazem parte do mesmo sistema, todavia se manifestam, se organizam e se articulam de maneira diferente, ainda que complementar.” (QUADROS; MONÇÃO; CARVALHO, 2017, p. 177).

A omissão de letras também foi um tipo de alteração gráfica produtiva na escrita dos textos analisados. Tais erros podem ocorrer, especialmente, pela falta de compreensão do aluno da estrutura silábica do PB, nesse contexto, sílabas que não possuem o padrão canônico (consoante-vogal) apresentam mais dificuldades para os alunos que estão se apropriando de conhecimentos do sistema ortográfico.

Diante do panorama evidenciado, destacamos a relevância de atividades que propiciem aos alunos “descobrir e formular a regularidade, assim como compreender os contextos arbitrários para que possa prever os grafemas que representam determinados fonemas” (SILVA; PAZ; QUADROS, 2016, p. 66).

Nesse contexto, defendemos que, ao ensinar ortografia, o professor deve ser consciente das eventuais dificuldades que seus alunos enfrentarão nessa tarefa de entender as diferentes correspondências fonográficas e traçar estratégias de ensino que os ajude a superar tais dificuldades, possibilitando a compreensão dessas relações regulares e arbitrarias entre grafemas e fonemas.

Considerações Finais

Ao analisar as produções escritas dos alunos do 6º ano, observamos que os erros ortográficos eram muito presentes. Com o intento de compreender melhor sobre quais alterações gráficas eram mais produtivas, é que propomos este estudo.

Partimos da questão norteadora: Quais erros ortográficos são mais produtivos na escrita de alunos do 6º ano? Dessa forma, concluímos que as alterações de ortografia mais produtivas nos textos dos referidos alunos foram as decorrentes das representações múltiplas, com ênfase para as relativas ao fonema /s/.

Este artigo, que teve como objetivo maior: Identificar os desvios ortográficos mais presentes em produções de textos de alunos do 6º ano, analisou dez produções textuais, nas quais constatamos as dificuldades que os alunos possuem para aprender os aspectos ortográficos. Tais entraves foram observados tanto na quantidade de erros - uma média de mais de dez por texto -, quando nas tipologias desses desvios, que envolveram questões concernentes às regularidades e às irregulares das relações fonográficas.

Enfocamos, diante do exposto, a necessidade de o professor conhecer as regularidades e irregularidades da convenção ortográfica, a fim de que promova um ensino pontual de ortografia, o qual contemple

as situações regulares e irregulares, para que os alunos compreendam os contextos fonográficos do PB. Esse ensino sistemático deve começar a ser implantado nos anos iniciais e se prolongar por todo o ciclo escolar dos alunos. (SILVA; PAZ; QUADROS, 2016, p. 70).

Ao discutir sobre os erros ortográficos, ressaltamos que esses devem ser considerados como hipóteses que os alunos formulam quando estão se apropriando dos conhecimentos ortográficos e não como mera falta de atenção ou descuido na hora de escrever.

No trabalho com o ensino ortográfico, o professor pode, por exemplo, iniciar “diagnosticando as necessidades mais imediatas de aprendizagem dos seus alunos.” (SILVA; PAZ; QUADROS, 2016, p. 70). O diagnóstico dos tipos de erros mais comuns na escrita dos alunos é importante, uma vez que por meio dele o professor saberá o que os educandos já aprenderam e o que ainda precisam aprender sobre o sistema ortográfico e o fonológico, bem como da assimetria existente entre eles. Ao diagnosticar tal aspecto, o professor poderá estabelecer estratégias de ensino para amenizar as dificuldades inerentes à aprendizagem da ortografia.

Assim, esse diagnóstico é imprescindível para um bom trabalho em sala de aula, já que pode subsidiar o professor em relação aos desafios encontrados pelos alunos na hora de escrever. Ao passo que o professor compreende todo o processo que permeia essa apropriação sobre a norma ortográfica, ele poderá planejar ações didáticas baseadas nas necessidades dos educandos, para promover um bom ensino e, conseqüentemente, uma aprendizagem eficaz e adequada às necessidades dos alunos.

Referências Bibliográficas

- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e linguística*. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. (Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção. In: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. *Ortografia na sala de aula*. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 109-124
- MIRANDA, A. R. M.; MEDINA, S. Z.; SILVA, M. R. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. *Linguagem e Cidadania. Revista Eletrônica*, UFSM, jul/dez; edição 14, 2005.

MIRANDA, M. M. da S. *et al.* As alterações ortográficas na escrita dos alunos motivadas por operações fonológicas. In: SOUSA, Ivan Vale de (Org.). *Compilação linguística* [recurso eletrônico]. Curitiba (PR): Atena, 2016.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da, MORAIS, Artur Gomes de, MELO, Kátia Leal Reis de. *Ortografia na sala de aula*. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

NÓBREGA, Maria José. *Ortografia*. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013.

QUADROS, M. A. A. M. P.; MONÇÃO, C. S. dos S. CARVALHO, L. da S. Ensino e aprendizagem de ortografia: uma breve análise sobre alterações ortográficas. *Afluente*, UFMA/Campus III, v.2, n.4, p. 160-178, jan./abr. 2017 ISSN 2525-3441

SILVA, A. N.; PAZ, F. R.; QUADROS, M. A. A. M. P. O ensino da ortografia da língua portuguesa: as representações múltiplas em produções escritas de alunos do 5º ano.. In: ARAÚJO, E. O. H. de; BARBOSA, G. de O.. (Org.). *O ensino de línguas em perspectiva*. Cabo Frio: Mares, 2016, v. , p. 40-72.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paula: Parábola Editorial, 2006.

ZORZI, Jaime Luiz. *Como escrevem nossas crianças: estudo do desempenho ortográfico em alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escola públicas*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009. v. 1. 64p .

_____. *Aprender a ler: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CIÊNCIAS HUMANAS

EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DE CAMPO ALEGRE DO FIDALGO – PIAUÍ (1995-2013)

*Jailda Antonina da Silva
Iolanda da Silva Alencar*

Introdução

Antes da emancipação política havia um pequeno povoado, conhecido por todos como Tanque Novo. O nome se justifica pelo fato de a população residir em torno de um tanque e os moradores usavam a água para lavar roupas, tomar banho e para o consumo de forma em geral.

O povoado, Tanque Novo, era banhado por um riacho, chamado de Riacho do Fidalgo, passando assim o novo município a ser denominado de Campo Alegre do Fidalgo-PI.

A emancipação política ocorrida em Campo Alegre do Fidalgo se concretizou no dia 14 de dezembro de 1995, através de um plebiscito que foi aprovado sendo elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Campo Alegre do Fidalgo, pela Lei Estadual nº4810, de 14/12/1995, (Lei - nº 4810,14/12/1995. Estadual. DOE nº 245. Pub.27/12/2995), desmembrando de São João do Piauí e Lagoa do Barro do Piauí. Sede no atual distrito de Campo Alegre do Fidalgo instalado em 01 de janeiro de 1997 foi alterada pela Lei nº 5039. (Lei nº5039 de 1998. Esfera Estadual, 30 de novembro de 1998. Veículo Publicação: DOE Nº 239, de 16/12/98).

A cidade de São João do Piauí, ainda hoje é vista como centro principal de forma direta das ações econômicas, de saúde do município, ou seja, como sede mãe do referido município.

Analisando as transformações corridas ao longo dos dezoito anos desse processo emancipatório do município, onde teve sua emancipação política, passando a ser cidade no dia 14 de dezembro de 1995, a partir desta data houve inúmeras transformações no seu espaço geopolítico.

Diante deste fato foi realizada uma análise com o intuito de identificar quais foram as mudanças e transformações ocorridas durante esse recorte temporal, que totalizaram 18 anos.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal compreender como se deu o processo de emancipação política do município de Campo Alegre Piauí-PI, como também conhecer a memória e a história da política na busca de identificar as mudanças urbanas ocasionadas por essa nova fase de desenvolvimento do município.

Campo Alegre do Fidalgo é um município brasileiro do estado do Piauí, possui uma área de 805,76 km, localiza-se no sul do Estado do Piauí a 540 km da capital Teresina, com uma vegetação caatinga e sua população estimada em 2010 é de aproximadamente 6.693 mil habitantes, onde a quantidade de homens é superior à quantidade de mulheres, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

A primeira eleição municipal para escolha dos representantes dos poderes: Executivo e Legislativo ocorreu em 03 de outubro de 1996, disputavam ao cargo de Prefeito Municipal: Rosilene Cipriana Ribeiro, Antonio Apolônio Rodrigues e Carlota Ribeiro dos Santos. No entanto, Rosilene Cipriana Ribeiro, foi eleita à primeira Prefeita Municipal e vice-prefeito Antonio Rodrigues Coelho. Elegeram-se 09 (nove) vereadores, os quais, tomaram posse no dia 01 de janeiro de 1997. (Ata da solenidade de comemoração e posse e instalação do Município de Campo Alegre do fidalgo-PI. 01/01/1997. p.01-04).

A partir deste momento o município começou a passar por diversas mudanças, principalmente, na saúde, educação, comércio, meio ambiente, habitação e nos próprios costumes, afetando positivamente a cultura local. Os moradores começaram a adotar novos modos de vida, transformando seu espaço e a maneira de pensar a agir, já que, um povoado começa a ser cidade.

Percebe-se que com a criação do município é interessante para toda a sua população, pois a aproximação de moradores e representantes políticos configuram-se um fator importante; anteriormente

as mediações eram feitas com estruturas políticas distantes, dificultando a representatividade da população local e o desenvolvimento do município.

Provenientes de sua independência, a comunidade é beneficiada com escolas públicas, hospitais, creches, novos comércios, projetos de urbanização, verbas diretas, resultando no crescimento da economia.

Baseado nisto, se realizou uma pesquisa partindo desde a história do município as mudanças políticas, sociais, econômicas e paisagísticas ocorridas na comunidade desde de sua fundação até o ano de 2013. O objetivo foi apresentar através desta pesquisa as mudanças ocorridas no período eleito para realização deste trabalho, apontando e valorizando a história e a cultura da cidade de Campo Alegre do Fidalgo.

No decorrer de toda a execução desta pesquisa foi utilizada análise de documentos da esfera municipal e entrevistas orais utilizando a metodologia da História Oral, visando à busca de informações dos acontecimentos ocorridos durante o período em análise. Foram recolhidas, entrevista com moradores, principalmente os mais velhos. Também fazem parte do acervo documental às fontes oficiais encontradas junto com a Lei Orgânica do Município, livros de atas de Associações existentes desde sua emancipação, dados do IBGE de 2010, dados do Sistema Único de Saúde - SUS, fornecido pela Secretaria Municipal de Saúde e dados educacionais, encontrados nos documentos da Secretaria Municipal de Educação Desporto e Lazer do Campo Alegre do Fidalgo-PI.

Portanto, foi realizado um levantamento exclusivo na área de urbanização junto à Secretaria de Obras do Município, com objetivo de analisar de perto as mudanças no espaço urbano desde sua liberdade política.

De Tanque Novo a Campo Alegre do Fidalgo

Este estudo buscou relatos de moradores antigos, que viveram e ainda vivem na cidade de Campo Alegre do Fidalgo onde foi entrevista-

tado no intuito de adquirir possíveis relatos de mudanças em relação ao antes e o depois de se tornar município ocorrido nestes 18 anos, procurando sempre entender o conhecimento e o ponto de vista dos moradores. Ao abordar o tema, Pollak assim afirma:

[...] no caso das diversas pesquisas de história oral, que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, é óbvio que o que se recolhe é memórias individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas, e o problema aí é saber como interpretar esse material. (POLLAK, 1992, p. 201).

Neste caso, a memória deve ser entendida também como um fenômeno coletivo e social e submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes. De acordo com Pollak:

Se destacarmos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcas ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. [...] É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 201).

Como foi relatado pelo o senhor João Mariano da Mata, uns dos moradores participante de todo o processo histórico

O município possui de início o nome de Tanque Novo, devido o povoado está localizada em torno de um tanque, o qual os moradores usavam a água para lavar roupas, tomar banho e para o consumo de forma geral; como também para a agricultura e pecuária. (MATA, set. 2015. Entrevistadora Jailda Antonina da Silva)

Estas diversas maneiras como foram utilizadas esse reservatório de água ainda são lembradas em roda de conversas pela a população e, essas transformações tornam mais um motivo para um entendimento de como era antes e como está atualmente o município de

Campo Alegre do Fidalgo-PI. Com isso colaborou-se com a história local para que outras pessoas possam ter acesso a esses acontecimentos históricos ocorridos no período de 1995 a 2013.

Com base nessas informações, as quais às vezes são insuficientes para um estudo acadêmico sobre o município, necessita uma atenção maior em torno dos relatos de forma oral que ficaram na memória de diversos moradores, principalmente aqueles que conviveram com todo o processo do período em questão.

Os habitantes de Campo Alegre do Fidalgo, como a maioria dos sertanejos nordestinos vivem da agricultura, comércio e de algumas instituições públicas. Campo Alegre do Fidalgo tem uma localização geográfica privilegiada, fica a margem da rodovia estadual, PI- 465, que liga São João do Piauí à Petrolina-PE, Juazeiro-BA e Picos-PI, facilitando o acesso a escoamento de produtos, mercadorias.

Este trabalho foi realizado através de pesquisas bibliográficas, Lei Orgânica do município de 1997. (Lei Orgânica, aprovada pela Mesa e Poder Legislativo da Câmara Municipal de Campo Alegre do Fidalgo-PI, de 1997), pois nela está contida informações sobre os direitos e deveres dos gestores e moradores do local, livros de leituras referentes ao tema, coleta de dados por meio de entrevistas com pessoas mais velhas, tudo isso feito para concretizar as transformações ocorridas.

No período de outubro até dezembro de 1996, a então prefeita municipal eleita pelo o voto direto, Rosilene Cipriana Ribeiro obteve 1.046 dos votos válidos, tendo como vice-prefeito o Sr. Antonio Rodrigues Coelho, para o mandato que foi de 1997-2000.

Após sua vitória, surgem as prioridades do município e assim escolheu a sua equipe que irá ajudar nos problemas que o município tinha naquela época, passando assim de um povoado pertencente à cidade de São João do Piauí-PI a ser uma cidade independente com autonomia própria e grandes desafios para o início de todo processo administrativo. Conforme fala da então prefeita,

Apesar de ter sido uma experiência nova e desafiadora para mim, fiz o que estava ao meu alcance e busquei os que não estavam, já que se tratava de um município que acabara de ser criado e as necessidades da população eram muitas, então priorizei o abastecimento de água e a instalação de energia elétrica, pois já havia no município um Posto de Saúde e um Prédio Escolar de Ensino Fundamental. (RIBEIRO, 2015. Entrevistadora Jailda Antonina da Silva).

Campo Alegre do Fidalgo-PI: Os primeiros passos e transformações

Os primeiros passos da criação do novo município, ocorrido através de um plebiscito que foi aprovado sendo elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Campo Alegre do Fidalgo, pela Lei Estadual nº4810, de 14/12/1995, desmembrando de São João do Piauí e Lagoa do Barro do Piauí. Sede no atual distrito de Campo Alegre do Fidalgo instalado em 01 de janeiro de 1997. (Lei nº5039 de 1998. Esfera Estadual, 30 de novembro de 1998. Veículo Publicação: DOE Nº 239, de 16/12/98).

Durante essas mudanças a primeira foi a eleição direta para o poder executivo (prefeito) e o poder legislativos (vereadores), a qual aconteceu no dia 03 de outubro de 1996, onde Rosilene Cipriana Ribeiro foi eleita com 1.046 dos votos validos, tendo como vice-prefeito o Sr. Antonio Rodrigues Coelho. No poder legislativo foram eleitos nove vereadores: Domingos Rodrigues de Sousa; Evaldo Alves Coelho; João Batista da Mata; José Barbosa; José da Mata Filho; Martinho Ernesto de Moraes; Nivaldo Barros de Lucas; e Zacarias José dos Santos. Conforme Ata de solenidade de posse.

Assim pode-se observar que no município a participação da mulher na política se deu desde o início. No ano 2000 a participação feminina continuou acentuada, Rosilene foi reeleita, sendo assim prefeita do município por dois mandatos consecutivos, Maria Conceição da Mata elegeu-se como vereadora e a Senhora He-

lena Maria Custodia foi nomeada, pela então prefeita, secretária Municipal de Educação.

Nesses acontecimentos de mudanças de povoado a município pode levantar que no ano de 1995, muitas famílias viviam apenas da agricultura e da mão de obra com a emancipação política, começaram a viver uma realidade diferente, pois tiveram várias oportunidades de colocar o seu próprio comércio, outros ingressarem em empregos públicos, as pequenas empresas ofereceram vagas de serviços e assim os habitantes de Campo Alegre do Fidalgo-PI, começaram a progredir economicamente.

As prioridades do município de acordo com as informações da primeira prefeita Rosilene Cipriana Ribeiro, foi o abastecimento de água e energia, logo em seguida, saúde e educação. Pode-se notar grandes transformações: antes da emancipação política o povoado contava apenas com um colégio na sede, a Unidade Escolar Vereador Gonçalo Dias, construído pela empresa Polo Nordeste em 1980, quando o povoado era do município de São João do Piauí-PI, e muitas pessoas não tinha acesso a esse colégio por não possuir condições de transporte e estrutura física para atender toda população.

Assim aquelas famílias que tinham um poder aquisitivo maior, pagavam professores particulares, mesmos sendo leigos para ministrar aulas nas suas residências; durante estes dezoito anos muitas coisas aconteceram na área da educação. É o que afirma Antonina Evarista da Silva uma das primeiras moradoras da zona rural de Campo Alegre do Fidalgo,

[...] naqueles tempos não existiam escolas adequadas para receber os nossos filhos, então eu e meu marido contratamos um professor para ensiná-los a ler e a escrever. Enquanto hoje eu vejo um leque de oportunidades, várias facilidades, escolas em tudo que é canto, só não estuda quem não quer [...] (SILVA, 2015, Entrevistadora Jailda Antonina da Silva).

Atualmente o município atende toda sua população dentro do próprio município em rede municipal de ensino, desde educação in-

fantil, na Creche Tia Heloisa, na sede; ensino fundamental, na Unidade Escolar Vereador Gonçalo Dias, sede e em todo o município; na rede estadual, o ensino médio e técnico, na Unidade Escolar Verônica Celestina Dias.

Essas unidades de ensino possuem uma estrutura física e pedagógica adequada.

Na área da saúde, antes o povoado contava apenas com um pequeno posto de saúde, Zeca Feitosa, na sede, que era insuficiente para atender a demanda. No ano 2013 pode observar que já tem sido ampliado o Posto de Saúde da sede e construídos mais na zona rural do município, atualmente é realizado atendimento por parte do Programa Saúde da Família em todas as localidades.

Todas essas unidades de saúde possuem profissionais plantonistas prontos para atender a população a qualquer hora que precisar, além de realizar atendimentos odontológicos, fisioterapêuticos, nutricionais, consultas médicas e de enfermagem, alguns exames ginecológicos, ultrassonografias e ainda dispõe de uma unidade de Farmácia Básica.

Com esses avanços a população campoalegrense cresce economicamente, podendo assim melhorar o seu modo de vida e sua história. Outros com esses avanços conseguiram manter seu próprio negócio oferecendo oportunidades para aquelas pessoas que ainda se encontram economicamente em nível diferente.

A criação do município é interessante para toda sua população, pois a partir deste momento escolhemos os representantes legais no poder executivo e legislativo, que os mesmos venham desempenhando suas atribuições.

As estruturais de um regime político se inscrevem no espaço que produz e a institucionalização deste espaço regula as relações entre os membros e a comunidade. (BRESCHIONE, 1992, p. 167).

Compreende-se também que a administração da primeira prefeita passou por diversas dificuldades no início de um novo município, além de ser um período muito difícil e seu conhecimento admi-

nistrativo ainda pouco, para saber realmente fazer a iniciação de uma nova representante pública, precisando assim se adaptar as necessidades administrativas para melhor cuidar do município e aprofundar seus valores, como a memória e história local valorizando e empregando como objetivo de resgatar e mostrar sua influência como mulher na história do local.

Assim pode-se também colocar em momento de transformação toda a estrutura nos aspectos sociais, ambientais, culturais, econômicos e político. Com a emancipação surge toda uma estrutura física diferente nas casas, comércio, ruas e instituições públicas devida a necessidade de adequarem à nova situação que o local estava sendo inserido, fazendo surgir problemas ambientais, de moradias, de atendimento comercial e público.

Neste sentido, destaca essa participação feminina desde início como podemos observar na declaração da primeira prefeita:

Eu, Rosilene Cipriana Ribeiro mais conhecida como Rosinha, nasci no dia 23 de fevereiro de 1968, na cidade de São João do Piauí. Passei a minha infância morando com meus pais no povoado Vereda da Cacimba.

Como adolescente, comecei a namorar e no dia 26 de setembro de 1986 casei com Pedro Daniel Ribeiro, homem com o qual tenho quatro filhos maravilhosos, onde dois já estão casados construindo suas próprias famílias e dois continuam morando com a gente.

Quando foi em 1995, recebi proposta para ser candidata a prefeita de Campo Alegre do Fidalgo e aceitei o desafio e fui para o campo, juntamente com minha família e amigos conseguiram, no dia 03 de outubro de 1996, ser eleita a primeira prefeita de Campo Alegre do Fidalgo-PI. Administrei o município por quatro anos, fui para a reeleição e a população me elegeu pela segunda vez. Os desafios eram grandes, mas encarei com dignidade e com a certeza de que fui uma mulher guerreira, às vezes deixando meus filhos longe de mim, foi quando fui atrás de recursos para meu município, não me

arrependo, pois sei o quanto aprendi e contribui para que o meu município de Campo Alegre do Fidalgo fosse hoje à cidade que é [...]. (RIBEIRO, 2015. Entrevistadora Jaidla Antonina da Silva).

Nesse processo todo, durante o período de 1995 a 2013, um ponto atrativo na história do município foi à participação da mulher no poder público, tanto no Executivo como no Legislativo, e nas representações de cargos representativos na área da educação e saúde como mostra anteriormente.

No setor privado também há uma participação enorme das mulheres nos comércios, as quais dão um ramo diferente para o município, o qual é marcado com essa participação feminina nas atividades principalmente econômica.

Se a memória é socialmente construída é obvio que toda documentação também é. Pode-se perceber que não há diferença fundamental entre fonte escrita e oral, pois a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita, a história oral permita fazer uma história do tempo presente.

Paisagens: transformações no espaço urbano

No município de Campo Alegre do Fidalgo-PI, durante todo seu processo de emancipação desde 1995 até os dias atuais, sua estrutura histórica, geográfica ocorreu diversas transformações para adequar-se a urbanização como pode se observar com base nas imagens de acervo pessoal, onde a necessidade de modificar o espaço tornou-se uma questão de fornecer a cidade características tanto nos aspectos políticos, sociais, culturais como também ambiental de acordo com sua urbanização.

Neste tocante podemos perceber a partir de imagens que retratam essas mudanças espaciais, pelo qual passou o povoado para se constituir como paisagem de novo município.



Foto 1 – Do centro da cidade. Mercado Público no ano de 2001

Fonte: Acervo pessoal de Maria Aparecida da Silva, moradora do município. 2001.



Foto 2 – Vista área do centro da cidade de Campo Alegre do Fidalgo-PI, 2013

Fonte: Acervo pessoal de Iolanda da Silva. Adaptado com Montafoto, www.montafoto.

Nas imagens acima se percebe como ocorreu transformações significativas na paisagem do município durante treze anos (13), no centro da cidade.

Na primeira imagem havia um mercado municipal no centro, não havia pavimentação, poucos comércios e as casas simples de uma cidade pequena. Além disso, pode-se observar as vestimentas das pessoas e a tecnologia utilizada na produção da imagem 01.

As mudanças ocorridas no espaço físico com o processo de emancipação política, cultural, econômica e social, começaram com diluído mercado central para ser construída a Praça José Barbosa de Sousa, no central da cidade, que a mesma atualmente é um ponto de lazer para população.

Na segunda imagem, atual Praça central José Barbosa de Sousa, situada em Campo Alegre do Fidalgo PI, observa-se as grandes transformações no espaço físico da cidade, como também os avanços tecnológicos aplicados na foto. Uma praça arborização, bares, pavimento, iluminação, casa ao redor todas reformadas e sendo uma vista área do local, mas retratando o mesmo espaço só com as modificações sofridas devido a sua emancipação.

Esta praça fica localizada no mesmo espaço do mercado público mostrada na primeira imagem, com o crescimento e o desenvolvimento houve a necessidade de adequar esse ambiente com a necessidade da urbanização.

Assim, o estudo da história local conduz aos diversos estudos de diferentes modos de vida no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço como as duas fotos acima. Neste contexto, o estudo da própria história ou do local em que está inserida se torna favorável ao desenvolvimento das capacidades de identificação dos seus costumes, relações sociais, as mudanças físicas, as diferenças e semelhança do grupo local e sua evolução no processo de progresso do espaço em todos os aspectos sociais, econômicos, ambiental, cultural e religioso de forma a registrar essas mudanças e suas contribuições para a população e para a cidade.

Portanto, com base nas imagens acima podemos observar as transformações ocorridas durante o período de emancipação do povoado em 14 de dezembro de 1995 e mudanças durante anos, as quais foram favoráveis nos aspectos político, cultural, ambiental, social e econômico.

Considerações Finais

Com esta pesquisa constata-se que a valorização da história local dentro do espaço social poderá contribuir para maior conhecimento e informações sobre a nossa própria origem e do município o qual pertencemos, deixando de maneira registros de boa parte da emancipação de campo Alegre do Fidalgo-PI, desde 1995 a 2013, com a colaboração dos próprios moradores do local.

A sociedade campoalegrense precisa desenvolver mais estudos sobre sua história juntamente com escolas, instituições não governamentais, moradores, associações, igrejas e órgãos públicos, no intuito de registramos as transformações históricas ocorridas durante o processo de sua emancipação até os dias atuais.

Esta pesquisa teve o foco central no processo legal de emancipação política do município e, as mudanças que esse processo trouxe aos habitantes deste local e mostrar a importância da participação direta de todos no decorrer dessas transformações, foi levado em consideração à história oral, devido à ausência de documentos oficiais sobre essa época histórica de Campo Alegre do Fidalgo-PI.

Com isso espera-se que esta pesquisa seja analisada por gestores, divulgada nos espaços escolares com o objetivo de trazer para a sociedade as mudanças ocorridas, os motivos, as consequências e influências, criando meios para que seja revelada e valorizada a memória e a história desse processo de emancipação dentro de sua grande diversidade existente.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRESCIANI, Maria Stela Martins, *O direito a memória; patrimônio histórico e cidadania*. Departamento Histórico de São Paulo. SP. 1992.

CAMPO ALEGRE DO FIDALGO. *Lei Orgânica de Campo Alegre do Fidalgo*, de 14 de dezembro de 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Piauí, Campo Alegre do Fidalgo*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=220211>. Acesso em: 20. Abr. 2015.

MATA, João Mariano. *Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São João do Piauí-PI. Líder político e Sindicalista do Municipal: participação direta no processo de Emancipação*. Candidato a Vereador em 1996. Entrevista concedida junho de 2015. Entrevistadora: Jailda Antonina da Silva.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-2012, 1992.

RIBEIRO, Rosilene Cipriana. *Primeira Prefeita Municipal de Campo Alegre do Fidalgo-PI. 1997-200 e 2001-2004*. Entrevista concedida no dia 16 de agosto de 2015, às 15h: 25 min. Entrevistadora: Jailda Antonina da Silva.

SILVA, Antonina Evarista. *Primeira moradora do Povoado Tanque Novo-Campo Alegre do Fidalgo-PI*. Entrevista concedida no dia 16 de agosto de 2015. Entrevistadora: Jailda Antonina da Silva.

SERVIÇOS DE URGÊNCIA PSQUIÁTRICA NO BRASIL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Valéria Aparecida Castro e Silva

Lucas de Souza Santos

Augusto Everton Dias Castro

Introdução

As crises psiquiátricas podem ser conceituadas como momentos em que o sofrimento psíquico atinge níveis agudos de agonia, fazendo com que o indivíduo perda o controle de seu equilíbrio, ocasionando perceptível a ruptura com a realidade social e familiar (SANTOS; COIMBRA; RIBEIRO, 2011).

Oriundas de situações de conflito em que o indivíduo se sente incapaz de lidar utilizando seus mecanismos habituais de enfrentamento, as crises representam as razões de entrada no Sistema Único de Saúde (SUS) caracterizadas como urgências psiquiátricas, podendo ser exemplificadas por meio das psicoses, tentativas de suicídio, depressões e síndromes cerebrais orgânicas (SILVA, 2013; BRASIL, 2002).

Diante da gravidade e imprevisibilidade do quadro clínico, os atendimentos aos casos de crises psiquiátricas no Brasil são realizados em serviços de urgência e emergência, definidos na Portaria 2048 do Ministério da Saúde, devendo integrar, nesse atendimento, as Unidades Básicas de Saúde (UBS), as Unidades de Pronto Atendimento (UPA), o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), a rede hospitalar e a atenção domiciliar (BRASIL, 2011).

Todavia, ainda que previsto nas políticas públicas nacionais, a substituição do modo assistencial asilar por uma rede articulada e hierarquizada de atenção à saúde mental ainda representa um desafio no sistema de saúde (SOARES, MIRANDA; MEDEIROS, 2013; FON-

TE, 2012). A definição de critérios e o pronto atendimento às situações de crise favorecem de forma decisiva no sucesso do tratamento, tendo como objetivos a redução nas hospitalizações, no sofrimento e na cronificação dos quadros (DIMENSTEIN et al., 2012).

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo realizar um apanhado da produção científica nacional acerca dos serviços de urgência psiquiátrica.

Método

A metodologia elegida para a consecução dos objetivos da pesquisa foi a revisão integrativa da literatura. Segundo conceituam Pompeo, Rossi e Galvão (2009), esse método consiste na vasta análise da literatura, por meio da reunião e compilação dos artigos encontrados, segundo critérios pré-estabelecidos, acerca de um tema em particular, visando fornecer elementos com maior nível de evidência que uma revisão narrativa, que favoreçam a melhor tomada de decisão no caso concreto.

As bases de dados utilizadas na busca pela produção científica foram: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Index Psicologia, Base de Dados em Enfermagem (BDENF) e Literatura Internacional em Ciências da Saúde (MEDLINE).

As etapas adotadas para a realização desta revisão foram: definição do problema da pesquisa, formulação da questão norteadora do estudo, escolha dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) mais adequados, busca dos artigos nas bases de dados, seleção dos artigos, categorização e análise das informações.

O descritor eleito como mais adequado ao problema investigado foi “Serviços de Urgência Psiquiátrica”. A utilização do descritor foi utilizada de maneira exclusiva na pesquisa nos bancos de dados. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: artigos completos e disponíveis na íntegra e gratuitamente, publicados no idioma Português, produzidos no período de 2011 a 2016.

De um total de 828 artigos completos localizados após a busca, 722 localizavam-se na MEDLINE, 82 na LILACS, 15 na BDNF e 9 na Index Psicologia. A aplicação dos critérios de idioma e ano reduziram-se para um total de 37 publicações, sendo 4 na MEDLINE, 22 na LILACS, 8 na BDNF e 5 na Index Psicologia.

Após a filtragem e exclusão dos artigos duplicados, foram considerados aptos, segundo os critérios de inclusão, 18 artigos, os quais foram submetidos a um instrumento adaptado (SANTOS et al., 2010), que subsidiou a categorização dos dados e sua análise por meio de categorias temáticas. A figura 1 ilustra o percurso metodológico percorrido.

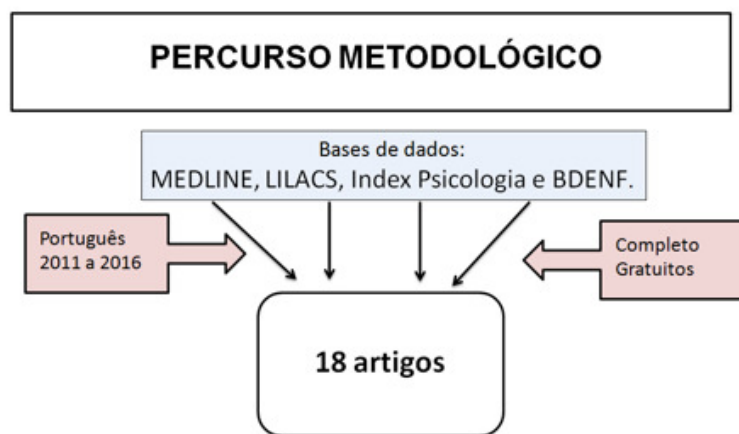


Figura 1 – Percurso metodológico para seleção dos artigos que participaram da revisão. São Raimundo Nonato (PI), 2017

Resultados

Compuseram a pesquisa uma total de 18 artigos, publicados em periódicos especializados de diferentes categorias profissionais. A análise das produções permitiu identificar que a categoria

profissional que mais produziu artigos voltados para serviços de urgência psiquiátrica foi a Enfermagem, representando 72% de todas as pesquisas, seguida da Psicologia (com 16%) e da Medicina (com 12%).

Com relação às bases de dados, a que conteve o maior número de artigos adequados aos critérios de inclusão do estudo foi a LILACS, com 61%, seguida da BDNF (com 16,7%), da Index Psicologia (com 16,7%) e da MEDLINE (com 5,6%).

A seguir, na tabela 1, é possível verificar a distribuição dos artigos, ordenados por ano, base de dados em que se localiza e categoria profissional dos autores.

Tabela 1 – Descrição dos estudos incluídos na revisão integrativa, segundo autores, título, categoria profissional, base de dados e ano de publicação. São Raimundo Nonato – PI, 2017.

Nº	Autores	Título	Categoria profissional	Base de dados	Ano
1	SEVERO, A. K.; DIMENSTEIN, M.	<i>Processos de trabalho e gestão na estratégia de atenção psicossocial</i>	Psicologia	LILACS	2011
2	KONDO, E. H. et al	<i>Abordagem da equipe de enfermagem ao usuário na emergência em saúde mental em um pronto atendimento</i>	Enfermagem	BDNF	2011
3	SILVA, C. T. B. et al	<i>Perfil psiquiátrico e sociodemográfico dos idosos avaliados no pronto-atendimento de um hospital universitário de Porto Alegre</i>	Medicina	LILACS	2011
4	BONFADA, D.; GUIMARÃES, J.	<i>Serviço de atendimento móvel de urgência e as urgências psiquiátricas</i>	Enfermagem	LILACS	2012

5	DIMENSTEIN, M. et al.	<i>O atendimento da crise nos diversos componentes da rede de atenção psicossocial em Natal/RN</i>	Psicologia	Index Psicologia	2012
6	BONFADA, D.; GUIMARÃES, J.; BRITO, A. A. C.	<i>Concepções de profissionais de saúde do serviço de atendimento móvel quanto à urgência psiquiátrica</i>	Enfermagem	LILACS	2012
7	BONFADA, D. et al.	<i>Reforma psiquiátrica brasileira: conhecimentos dos profissionais de saúde do serviço de atendimento móvel de urgência</i>	Enfermagem	LILACS	2013
8	RAMOS, D. K. R.; GUIMARÃES, J.	<i>Novos serviços de saúde mental e o fenômeno da porta giratória no Rio Grande do Norte</i>	Enfermagem	BDEF	2013
9	GUIMARÃES, S. B.; OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H.	<i>As práticas dos psicólogos em ambulatórios de saúde mental</i>	Psicologia	Index Psicologia	2013
10	OLIVEIRA, M. I.; GONÇALVES-FEITOSA, R. F.; BEZERRA FILHO, J. G.	<i>Tentativas de suicídio atendidas em unidades públicas de saúde de Fortaleza-Ceará, Brasil</i>	Enfermagem	MEDLINE	2014
11	PRATES, J. G. et al.	<i>A concepção dos enfermeiros de serviços de urgência e emergência sobre o processo saúde-doença na assistência aos usuários de substâncias psicoativas</i>	Enfermagem	LILACS	2014
12	SOARES, M. H.; RUZZON, E. D.; BORTOLETTO, M. S. S.	<i>Concepção de profissionais de saúde que atuam em emergência de saúde mental</i>	Enfermagem	Index Psicologia	2014

13	LOPES, M. C. B. T. et al.	<i>Fatores associados ao comprometimento funcional de idosos internados no serviço de emergência</i>	Enfermagem	LILACS	2015
14	BRITO, A. A.; GUIMARÃES, J.; BONFADA, D.	<i>Onde a reforma ainda não chegou: ecos da assistência às urgências psiquiátricas</i>	Enfermagem	LILACS	2015
15	MARTINS, M. M. M.; SOUZA, J.; SILVA, A. A.	<i>Crianças e adolescentes usuários de substâncias no serviço de emergência psiquiátrica</i>	Enfermagem	LILACS	2015
16	CALEGARO, V. C. et al.	<i>Padrão dos atendimentos em uma emergência psiquiátrica de referência para a Região Central do Rio Grande do Sul</i>	Medicina	LILACS	2016
17	MARCOS, A. A. A.; OLIVEIRA, J. L. S.; SOUZA, J.	<i>Percepção da equipe de enfermagem quanto à sistematização da assistência de enfermagem em um serviço de emergência psiquiátrica</i>	Enfermagem	BDEF	2016
18	SELEGHIM, M. R.; GALERA, S. A. F.; OLIVEIRA, M. L. F.	<i>Usuários de crack atendidos em unidade de emergência psiquiátrica: perfil de uma série de casos</i>	Enfermagem	LILACS	2016

Fonte: Dados da pesquisa.

Discussão

As situações de urgência no campo da saúde mental perpassam as etapas evolutivas ou acidentais intrínsecas ao desenvolvimento do ser humano, possuindo como principal diferencial a exposição a situações em que a pessoa está gravemente prejudicada em seu funciona-

mento psíquico, impedindo a assunção de responsabilidades pessoais por parte do sujeito (KONDO *et al.*, 2011).

Dentre os motivos que tem levado ao crescimento no número de urgências psiquiátricas, Kondo et al. (2011), Prates et al. (2014) e Martins, Souza e Silva (2015) apontam que estão relacionados o aumento da violência, epidemia de álcool e outras substâncias nocivas e a maior visibilidade da influência de diversas condições orgânicas na alteração do estado mental. Calegari *et al.* (2016) complementa que, estatisticamente, as urgências mais comuns no sexo masculino estão relacionadas ao uso de substâncias e, nas mulheres, aos transtornos de humor. Não houve diferença significativa na quantidade de pessoas atendidas por sexo.

O uso abusivo de álcool e outras drogas (notadamente álcool, cocaína e *crack*) é motivo recorrente de atendimento nos serviços de urgência e emergência, por vezes não por motivos psiquiátricos, e sim orgânicos de naturezas diversas. Entretanto, a presença dessas pessoas nesse espaço de acolhimento é importante na identificação assertiva como porta de entrada para encaminhamentos após alta que visem a garantir a segurança e tratamento, livre de preconceitos e julgamentos, inserindo a família nesse processo (PRATES *et al.*, 2014; CALEGARI *et al.*, 2016; SELEGHIM; GALERA; OLIVEIRA, 2016).

Os quadros de urgência e emergência em saúde mental estão acompanhados de alterações de pensamento (delírios), de sentidos (alucinações), que não raro são conduzidos juntos a agressividade, agitação e perda de controle. Em virtude disso, representam elevado risco de morte, seja suicídio ou violência a terceiros. As intervenções, nesses casos, devem ser focadas na diminuição da progressão e redução nas situações de dano, ainda que por meio de contenção física ou química (caso as intervenções verbais não sejam suficientes), encarradas, nesse contexto, como uma proteção ao paciente e a terceiros (KONDO *et al.*, 2011; MARTINS; SOUZA; SILVA, 2015).

A contenção química, por meio do uso de medicações para a estabilização de crises, tende a ser muito presente em idosos, gru-

po em que é elevada a morbimortalidade nos casos de urgência psiquiátrica, frequentemente relacionada a doenças orgânicas subjacentes, como quadros de *delirium* (SILVA *et al.*, 2011; LOPES *et al.*, 2015).

Por outro lado, embora os casos em que há agressividade e agitação tendam a provocar, mais frequentemente, o acionamento dos serviços de saúde, ideações suicidas, que põem em risco a vida do sujeito, e não necessariamente vem acompanhada de agitação ou agressividade, o que exige olhar atento dos profissionais (BONFADA; GUIMARÃES; BRITO, 2012; OLIVEIRA, BEZERRA-FILHO; GONÇALVES-FEITOSA, 2014).

Dentre os artigos consultados, foi perceptível uma ênfase no atendimento prestado pelo SAMU.

Os atendimentos de urgência prestados pelo SAMU tendem a ser realizados por unidades de suporte básico de vida, que contam apenas com socorrista condutor e um técnico de enfermagem, e não possuem suporte para a realização de condutas invasivas *in loco*, como deveria ser preconizado, ao invés do simples transporte manicomial (BRITO; BONFADA; GUIMARÃES, 2015). O treinamento específico para os casos de urgência psiquiátrica é, conforme a Portaria 2048 do Ministério da Saúde, de apenas quatro horas teóricas para o socorrista condutor e de duas horas teóricas somadas a quatro horas práticas para o técnico de enfermagem, o que demonstra que a capacitação específica para essas situações ainda é deficitária (BONFADA; GUIMARÃES, 2012).

A falta de preparo se reflete intrinsecamente na assistência prestada. Conforme alertam Bonfada, Guimarães e Brito (2012), existem profissionais que, por medo e desconhecimento, buscam manter distância da pessoa em sofrimento psíquico, mesmo em casos em que a realidade empírica não demonstre comportamento violento ou desequilibrado. Essa atitude dificulta as possibilidades de escuta e empatia junto ao indivíduo, restringindo em muito a eficiência das intervenções nas crises. É necessário, portanto, investimento em formação

inicial e continuada de qualidade para os profissionais que atuam nesses serviços, como uma forma de combate às práticas manicômias (BRITO; BONFADA; GUIMARÃES, 2015).

Conforme afirmam Bonfada e Guimarães (2012), por muitas vezes ainda há a recusa por parte do SAMU em prestar atendimento a pacientes com urgência psiquiátrica e, quando o fazem, tendem a reduzi-lo a imobilização física. A falta de preparo profissional, somada a ausência da disponibilização de psicofármacos nas ambulâncias de suporte básico de vida, contribuem para que a contenção física seja técnica utilizada de forma pouco criteriosa (BONFADA; GUIMARÃES; BRITO, 2012; SOARES; RUZZON; BORTOLETTO, 2014).

Aliado a treinamentos insuficientes das equipes de atendimento pré-hospitalar, que fazem com que profissionais cheguem receosos ao local da assistência, ainda existem lacunas de protocolos ou diretrizes específicas para os casos de urgência psiquiátrica, provavelmente em virtude do caráter individualíssimo das condutas que devem, antes de tudo, não negar a subjetividade do sujeito em crise (BONFADA; GUIMARÃES; BRITO, 2012).

Quanto à assistência hospitalar, os artigos apontam para o fato de que a crença de que a desinstitucionalização, pregada pela Reforma Psiquiátrica, traria um aumento no número de crises e que se contrariaria à redução no número de leitos psiquiátricos não se mantém. Trata-se de um estigma que precisa ser superado (SEVERO; DIMENSTEIN, 2011; DIMENSTEIN *et al.*, 2012; BONFADA *et al.*, 2013; MARCOS; OLIVEIRA; SOUZA, 2016). Conforme informam Ramos e Guimarães (2013), os índices de reinternações vêm reduzindo gradualmente nos últimos anos. Entretanto, não se pode ignorar a necessidade de estabelecimento e efetivação de estruturas de acolhimento 24 horas, como, por exemplo, o Centro de Atenção Psicossocial III, para servir de base para a entrada desses indivíduos no sistema de saúde.

Para fins exemplificativos, traz-se aqui a experiência relatada por Guimarães, Oliveira e Yamamoto (2013), quando demons-

tram a dinâmica dos atendimentos no município de Aracajú (SE), que constituiu um fluxograma para o atendimento aos casos, dando ênfase aos serviços substitutivos, tendo a Estratégia de Saúde da Família papel fundamental no acompanhamento de casos leves, e possuindo, nas Unidades de Saúde da Família, serviços de ambulatoriais de saúde mental para casos moderados. As crises agudas são conduzidas prioritariamente no Serviço de Urgência Psiquiátrica.

Considerações Finais

A revisão integrativa permitiu obter uma visão global do conhecimento científico produzido no Brasil acerca dos serviços de urgências psiquiátricas. Identificou-se tratar de um tema de interesse multidisciplinar, de grande relevância social, mas que carece que maiores aprofundamentos.

A Enfermagem é a categoria profissional que mais pesquisa sobre o tema, seguida pela Psicologia e pela Medicina. O serviço que recebeu destaque nas produções analisadas foi o SAMU, fator esse que já poderia ser antecipado diante do caráter de urgência do objeto de estudo.

Foi possível identificar que o número de homens e mulheres atendidos tende a ser próximo, porém os motivos são distintos. Enquanto aqueles majoritariamente dão entrada nos serviços em virtude do uso de substâncias, essas o fazem na maioria das vezes em virtude de transtornos de humor.

Os pressupostos da Reforma Psiquiátrica, embora já demonstrem avanço na rede de assistência à saúde, ainda enfrentam resistência por parte de alguns profissionais, o que faz com que a pessoa em crise aguda ainda seja vítima de preconceito e tratamentos nem sempre adequados ao quadro clínico.

Referencias Bibliográficas

BONFADA, D.; GUIMARÃES, J. Serviço de atendimento móvel de urgência e as urgências psiquiátricas. *Psicologia em Estudo*, v.17, n. 2, 2012.

BONFADA, D.; GUIMARÃES, J.; BRITO, A. A. C. Concepções de profissionais de saúde do serviço de atendimento móvel quanto à urgência psiquiátrica. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 13, n. 2, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria 1600*, de 07 de julho de 2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

_____. *Portaria 2048*, de 05 de novembro de 2002. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRITO, A. A.; GUIMARÃES, J.; BONFADA, D. Onde a reforma ainda não chegou: ecos da assistência às urgências psiquiátricas. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v. 25, n. 4, 2015.

CALEGARO, V. C. *et al.* Padrão dos atendimentos em uma emergência psiquiátrica de referência para a Região Central do Rio Grande do Sul. *Revista da AMRIGS*, v.60, n. 3, 2016.

DIMENSTEIN, M. *et al.* O atendimento da crise nos diversos componentes da rede de atenção psicossocial em Natal/RN. *Revista Polis e Psique*, v. 2, n. 3, 2012.

FONTE, E. M. M. Institucionalização da Loucura à Reforma Psiquiátrica: as sete vidas da agenda pública em saúde mental no Brasil. *Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE*, v. 1, n. 18, 2012.

GUIMARÃES, S. B.; OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. As práticas dos psicólogos em ambulatórios de saúde mental. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 3, 2013.

KONDO, E. H. *et al.* Abordagem da equipe de enfermagem ao usuário na emergência em saúde mental em um pronto atendimento. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 45, n. 2, 2011.

LOPES, M. C. B. T. *et al.* Fatores associados ao comprometimento funcional de idosos internados no serviço de emergência. *Einstein (São Paulo)*, v. 13, n. 2, 2015.

MARCOS, A. A. A.; OLIVEIRA, J. L. S.; SOUZA, J. Percepção da equipe de enfermagem quanto à sistematização da assistência de enfermagem em um serviço de emergência psiquiátrica. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 20, p. 961, 2013.

MARTINS, M. M. M.; SOUZA, J.; SILVA, A. A. Crianças e adolescentes usuários de substâncias no serviço de emergência psiquiátrica. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 28, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, M. I.; GONÇALVES-FEITOSA, R. F.; BEZERRA FILHO, J. G. Tentativas de suicídio atendidas em unidades públicas de saúde de Fortaleza-Ceará, Brasil. *Revista Salud Publica*, v. 16, n. 5, 2014.

POMPEO A. A.; ROSSI, L. A.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 22, n.4, 2009.

PRATES, J. G. *et al.* A concepção dos enfermeiros de serviços de urgência e emergência sobre o processo saúde-doença na assistência aos usuários de substâncias psicoativas. *Saúde em Debate*, v. 38, n. 101, 2014.

RAMOS, D. K. R.; GUIMARÃES, J. Novos serviços de saúde mental e o fenômeno da porta giratória no Rio Grande do Norte. *Revista Mineira de Enfermagem*, v.17, n. 2, 2013.

SANTOS, M. S. S.; COIMBRA, V. C. C.; RIBEIRO, J. P. O atendimento de urgência psiquiátrica realizado pelo enfermeiro do serviço de atendimento móvel de urgência. *Revista de Enfermagem da UFPE On Line*, v. 5, n. 9, 2011.

SANTOS, S. S. *et al.* Avaliação multidimensional do idoso por Enfermeiros brasileiros: uma revisão integrativa. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 9, n.1, 2010.

SELEGHIM, M. R.; GALERA, S. A. F.; OLIVEIRA, M. L. F. Usuários de crack atendidos em unidade de emergência psiquiátrica: perfil de uma série de casos. *Revista Online de Pesquisa Cuidado é Fundamental*, v. 8, n. 4, 2016.

SEVERO, A. K.; DIMENSTEIN, M. Processos de trabalho e gestão na estratégia de atenção psicossocial. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 2, 2011.

SILVA, C. H. S. *Crise na saúde mental: visão da equipe multiprofissional*. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Centro Universitário UNIVATES. Lajeado: Centro Universitário UNIVATES, 2013.

SILVA, C. T. B. et al. Perfil psiquiátrico e sociodemográfico dos idosos avaliados no pronto-atendimento de um hospital universitário de Porto Alegre. *Revista da AMRIGS*, v.55, n. 2, 2011.

SOARES, F. R. R.; MIRANDA, F. A. N.; MEDEIROS, S. M. Análise contextual do atendimento a emergências psiquiátricas. *Revista de Enfermagem da UFPE On Line*, v. 7, esp, 2013.

SOARES, M. H.; RUZZON, E. D.; BORTOLETTO, M. S. S. Concepção de profissionais de saúde que atuam em emergência de saúde mental. *SMAD Revista Eletrônica de Saúde Mental Alcool e Drogas*, v. 10, n. 2, 2014.

A PSICODINÂMICA DO TRABALHO E OS EFEITOS PSICOSSOMÁTICOS NA SAÚDE DO TRABALHADOR: UM OLHAR VOLTADO AO MOTORISTA RODOVIÁRIO DE CAMINHÃO

Jéssica de Alencar Costa

Introdução

Diante de tantas transformações políticas, socioeconômicas e culturais, influenciadas pelo processo de globalização e das inovações tecnológicas, o trabalho passa a assumir em seu ambiente de trabalho, diferentes níveis de condições laborais.

Nos últimos anos o aumento da carga horária de trabalho é considerado como uma das principais consequências das mudanças tecnológicas, demográficas e econômicas. A profissão de motorista de caminhão, por exemplo, é uma das áreas mais afetadas pelo excesso de trabalho. Há uma preocupação constante quanto à carga horária de trabalho deste profissional, pois reflete não apenas na segurança do motorista, mais também dos demais indivíduos que utilizam da via de transito.

Quando o estudo referencia motoristas de caminhão de cargas, o mesmo presume destacar aos que integram a categoria II - transporte rodoviário de carga, descrita pela Associação Brasileira de logística de Transporte de Cargas – ABTC, por meio da Lei nº 12.619, de 30 de abril de 2012 que regulamenta a profissão dos motoristas profissionais de veículos automotores cuja condução exija formação profissional e que exerçam a atividade mediante vínculo empregatício.

Essa profissão assume atualmente uma dinâmica de trabalho onde é necessário que este trabalhador produza mais e mais, se adequando às características individuais de cada empresa, assumindo

novas metas, longas jornadas de trabalho, ritmos mais acelerados, entre outros.

Articular os conhecimentos da psicodinâmica de trabalho às teorias psicossomáticas torna-se pertinente no momento em que é possível reconhecer a relação entre o adoecimento dos motoristas com as exigências de sua dinâmica de trabalho. Pensando nisso o presente artigo tem como objetivo investigar a relação do adoecimento psicossomático do motorista rodoviário de caminhão com a sua dinâmica de trabalho

Incluir o motorista de caminhão no viés da psicodinâmica do trabalho torna-se pertinente no momento em que é possível reconhecer que este é um indivíduo que sofre e que muitas vezes não é visto como um trabalhador sujeito de direitos.

Por tanto a pesquisa pretende contribuir cientificamente na ampliação do campo da psicodinâmica do trabalho, reforçando assim o reconhecimento dessa abordagem teórica na promoção da saúde do trabalhador, ao estabelecer as relações entre a dinâmica do trabalho e o sofrimento psíquico nas diferentes organizações. Na psicologia do trânsito o estudo implicara um olhar subjetivo do profissional de psicologia frente ao motorista, garantindo novas práticas de atuação, no que compete às suas atribuições como psicólogo especialista em psicologia do trânsito.

Metodologia

Este estudo se trata de uma revisão bibliográfica, qualitativa, descritiva e de levantamento. O enfoque metodológico dessa pesquisa é a pesquisa bibliográfica.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica se dá através do levantamento de referências teóricas que já foram analisadas, e publicadas através de artigos científicos, livros, revistas, dentre outros. O trabalho científico se dá a partir de uma pesquisa bibliográfica em que o pesquisador irá se deparar com assuntos já analisados e estu-

dados, com o intuito de recolher informações prévias sobre a temática a qual se procura.

A pesquisa bibliográfica foi operacionalizada mediante a busca eletrônica de monografia, artigos e revista científicos, mais alguns livros voltados a clínica do trabalho que a partir das palavras-chave psicodinâmica do trabalho, saúde do trabalhador, motorista de caminhão, relacionadas à psicodinâmica do Trabalho e os Efeitos Psicossomáticos na Saúde do Trabalhador com um olhar voltado ao motorista rodoviário de caminhão. As consultas incluíram o período de 1984 até o ano de 2016.

A seleção dos artigos se deu a partir de uma leitura prévia dos resumos indexados onde teve como critérios o ano de publicação, referências que tiveram como objeto de estudo o a dinâmica do trabalho e os efeitos psicossomáticos na saúde do motorista de caminhão e como modalidade produção científica, os artigos incluídos são voltados para a área da psicologia do trânsito dentro dos parâmetros teóricos e relatos de pesquisa.

Diante disso, os artigos revisados constituíram as fontes principais de conhecimento sobre a temática. As pesquisas qualificadas compõem as informações da revisão elaborada através de uma análise descritiva e qualitativa da amostra bibliográfica, a partir de uma síntese do que os autores encontraram. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo temática de Bardin (2011), que consiste no reagrupamento analógico de temas comuns do material tratado.

Resultados E Discussão

Saúde do trabalhador: uma visão multisicliplinar

No decorrer dos anos, vários países, incluindo França, Alemanha, Estados Unidos e o Brasil, passaram a instituir Leis associadas à segurança e aos direitos dos trabalhadores.

No Brasil, a saúde do trabalhador se intensificou na década de 1980, através do movimento da Reforma Sanitária, com ênfase na mobilização popular pela saúde do trabalhador ocorrida em 1986, na VIII Conferência Nacional de Saúde e na I Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador (DIAS, 1994 *apud* NARDI, 1997).

A saúde do trabalhador depende de uma variedade de fatores que são responsáveis pelas condições de vida do profissional, como o fator econômico, organizacional e social, em que é fundamental manter o foco nas relações saúde-trabalho, já que a saúde e doença estão condicionados pelas condições de vida das pessoas que são vivenciados pelo indivíduo e o ambiente de trabalho, e que são necessárias mudanças no ambiente de trabalho para que tenha uma relação saúde-trabalho positiva (BRASIL, 2001).

Sujeitos a tantos riscos, os trabalhadores chegam a adoecer ou morrer pelo desencadeamento de tantas doenças laborais. Doenças estas, cada dia mais frequentes na contemporaneidade.

Assim, a saúde do trabalhador é compreendida através das suas vivências de satisfação e ao mesmo tempo de sofrimento, sendo que o trabalhador sempre está em busca de melhoria e boas condições de trabalho para que sejam reconhecidos como trabalhadores do campo social em busca da construção da identidade do trabalhador e lutando pelo reconhecimento profissional e de salários dignos (MENDES, 2007).

Ergonomia: riscos e benefícios

O termo ergonomia do trabalho emergiu de uma publicação feita por W. Jastrzebowski, em 1857, na qual descrevia o “ensaio de ergonomia ou ciência do trabalho baseada nas leis objetivas da ciência da natureza”. No entanto só veio se desenvolver durante a II Guerra Mundial, influenciada por diferentes profissionais, psicólogos, antropólogos, filósofos, entre outros, que se preocupavam em tentar solu-

cionar os problemas causados pela operação de equipamentos militares complexos (COSTA, 2016).

A palavra ergonomia objetiva configurar, planejar e adaptar o ambiente de trabalho ao homem, e levar em consideração as situações de trabalho que os levam a insatisfação (DUL & WEERDMEESTER, 1994; IIDA, 1993; MONTMOLLIN, 1995). A ergonomia estuda a relação do homem com seu ambiente de trabalho, da qual tem como intuito a melhoria do meio para que o profissional possa ter boas condições para exercer o seu trabalho.

Segundo Carvalho (1984), a ergonomia busca resguardar o homem do cansaço, estresse da estrada, desgaste físico e mental, para que o mesmo tenha um trabalho saudável. Consequentemente leva ao trabalho o combate ao sedentarismo, diminui o estresse e melhora a coordenação motora.

A fim de compreender o trabalhador em seu contexto laboral, ela desenvolveu o conceito de “carga de trabalho” e conseguiu por meio dele entender os esforços que o mesmo desenvolvia para alcançar as exigências das tarefas prescritas na organização (SILVA, 2011).

No Brasil, um passo importante para a efetivação da ergonomia foi à criação da Norma Regulamentadora (NR17), instituída pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social por meio da portaria de n. 3.751 em 23 de novembro de 1990 que

visa estabelecer os parâmetros que permitam a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente. (BRASIL, 1990).

A ergonomia desde então vem se evoluindo e se ajustando as novas formas de atividades laborais provocadas pela mudança tecnológica, e vem sendo estudada por grandes teóricos. Desse modo é possível reunir inúmeras abordagens, que garantem um olhar focal na saúde e na segurança do trabalhador.

Psicodinâmica do trabalho

Em 1993, Dejours percebe que seus estudos clínicos em psicopatologia do trabalho não conseguem abarcar todas as problemáticas ocasionadas pelo trabalho. Sua grande inquietação refere-se ao não adoecimento dos trabalhadores em relação a tão nociva organização de trabalho. Na sua interpretação, havia mais possibilidade de doenças do trabalho do que as manifestadas em seu dia a dia laboral. Com isso, ele desenvolveu uma nova terminologia ao trabalho clínico, substituindo o termo Psicopatologia do Trabalho em Psicodinâmica do Trabalho (LHUILIER, 2011).

Como o próprio nome já diz, Psicodinâmica do Trabalho é uma disciplina que estuda a dinâmica das relações intersubjetivas no âmbito do trabalho, manifestando-se através de vivências no prazer-sofrimento, na saúde, nas patologias sociais, no adoecimento e nas estratégias defensivas que mediam estas contradições da organização do trabalho (MENDES, 2007).

Entender as relações intersubjetivas do trabalho é entender o sentido do trabalho, discutindo o seu movimento e o quanto ele é capaz de favorecer o ser humano numa produção satisfatória.

Dejours relata que, se o trabalho é desejado, este desejo resulta na diminuição da carga psíquica do trabalhador, favorecendo o estabelecimento de uma relação com o trabalho de maneira satisfatória e equilibrada. Dessa forma, o trabalho funcionará como fonte de prazer. Caso contrário, se não houver uma boa relação com sua organização, isso poderá causar sofrimento e gerar um acúmulo da descarga psíquica do indivíduo, provocando o sentimento de desprazer.

Mendes (2007) destaca que para que esta vivência de prazer no trabalho seja possível, é preciso que estes trabalhadores mobilizem sua inteligência prática e cooperativa com os demais profissionais. Esta inteligência prática, que envolve a astúcia do trabalhador, transgredir as regras pré-estabelecidas na organização de

maneira inovadora e criativa para alcançar os objetivos da empresa, é um recurso que o trabalhador pode usar para minimizar seu sofrimento.

A cooperação facilitaria a construção conjunta de ideias relevantes para o trabalho, o que valorizaria o reconhecimento do grupo, mas que teria uma marca pessoal de cada um no objetivo alcançado, priorizando inclusive a identidade social e psicológica de cada trabalhador, a fim de coordenar as inteligências singulares e possibilitar a confiança e a solidariedade entre os colaboradores (GERNER; DEJOURS, 2011; MARTINS, 2009; MENDES, 2007).

De acordo com o SESI (2009), os trabalhadores podem ser sujeitos a trabalhar frente às interferências acometidas nas organizações, e acabam sendo obrigados a sustentar as tarefas que não tinham sido operacionalizadas anteriormente.

Diante destas condições adversas, diferente do que Mendes chamou de inteligência prática, os trabalhadores acabaram sujeitados a desenvolver no trabalho um maior esforço mental e físico, por não conseguirem se adaptar, o que acabou resultando no aparecimento do sofrimento psíquico.

Pesquisas realizadas por Mendes e Araujo (2011), revelaram que junto a esta não adaptabilidade, este sofrimento pode ser causado por diferentes faltas de reconhecimento da organização para com seus profissionais. Entre elas incluem a indiferença em tratar os colaboradores, a falta de apoio na participação de cursos profissionalizantes, a falta de incentivo frente aqueles trabalhadores que desempenham suas tarefas com precisão, a não utilização de critérios no processo de seleção de pessoas que são promovidas, etc.

Vale ressaltar que este sofrimento, mediado pela ausência deste reconhecimento, só se transformará em adoecimento, caso a carga psíquica do trabalhador não seja adequadamente enfrentada ou sublimada. Com base nisso, Dejours interpreta que a manifestação deste sofrimento é provocada pelo enfraquecimento das estratégias coletivas dos trabalhadores (MENDES; ARAUJO 2011).

De acordo com Mendes (2007) estas estratégias podem ser manifestadas inconscientemente e individualmente, segundo a visão psicanalítica, por meio de mecanismos de defesas como: repressão, formação reativa, isolamento, negação, projeção, introjeção, inversão e conversão. A autora ainda destaca que a passividade, a racionalização e o isolamento também se evidenciaram como estratégias de enfrentamento de alguns trabalhadores contra o sofrimento psíquico.

Entretanto, o discurso Dejouriano apesar de reconhecer estas estratégias individuais como forma de defesa contra o sofrimento psíquico, ele acredita que as estratégias coletivas são mais utilizadas, na medida em que elas podem ser discutidas e compartilhadas com os outros colegas da organização, permitindo criar situações que podem afastar o sofrimento.

Psicossomática psicanalítica

Desde a Grécia antiga, filósofos e teóricos já buscavam compreender os sintomas causados entre o psique e o corpo. Historicamente, o termo psicossomático surgiu no século XIX, por Heinroth, quando criou as expressões psicossomáticas e somatopsíquicas (MELO FILHO, 2010).

Na visão psicanalítica, apesar de muitos teóricos de orientações psicanalíticas continuarem reforçando o modelo da histeria, onde o sintoma somático é resultante de um conflito inconsciente carregado por uma significação simbólica, o que importa neste estudo é a somatização que se estrutura justamente pela sua carência simbólica.

Foi pensando nesta carência simbólica que Pierre Marty, psicanalista francês, desenha o processo de mentalização e conseqüentemente o pensamento operatório, e mostra sua contribuição para os estudos psicossomáticos fundamentados em constatações clínicas, com características freudianas que ajudaram a compreender a dinâmica mente e corpo.

Para Marty, essa mentalização significa um “conjunto de operações e simbolização através das quais o aparelho psíquico busca regular as energias instintivas e pulsionais, libidinais e agressivas.” (SILVA, 2012, p. 23).

Com o conceito de mentalização, seu principal modelo teórico, Marty amplia o conhecimento sobre a importância da atividade mental do indivíduo no processo de somatização. Para Marty é preciso entender a noção de mentalização, pois são justamente as diferentes manifestações dessa atividade mental que fazem um indivíduo a ter uma doença física, onde apenas a intensidade dessa atividade mental (sendo ela qualitativa ou quantitativa) é que vai variar de indivíduo para indivíduo, o que denota que pode haver pessoas mais vulneráveis às somatizações (VIEIRA; CASTRO, 2010).

No pensamento operatório desenvolvido por Marty, o sujeito utiliza um discurso concretista no qual não manifesta em sua linguagem nem um tipo de angústia ou sentimento. É um sujeito que fala sem elaborar e trabalha para não sentir, e por isso descarrega todo o seu conflito e sofrimento para o seu corpo como forma de defesa (PAIVA, 2010).

Partindo desta visão psicossomática psicanalítica, o adoecer no trabalho se postula como uma manifestação singular, onde o sujeito que apresenta um funcionamento mental bem estruturado, dotado de recursos suficientes para escoar sua excitação acumulada é capaz de suportar altos níveis de tensões e acontecimentos traumáticos e, o sujeito de estrutura frágil, adoece frente às vivências consideravelmente insignificantes (VOLICH, 2007).

As condições de trabalho de motoristas de caminhões de carga

O exercício de profissão de motorista de carga é muito importante na área de transporte, pois o profissional está submetido à diversidade de condições de trabalho que pode prejudicar a saúde física e

psíquica e também intervir no seu âmbito social. Além disso, estes profissionais estão a todo tempo correndo risco de vida em virtude aos perigos nas estradas, enfrentando os desafios do dia a dia no transporte de cargas para mantê-los intactos (qualitativamente e quantitativamente) do produto (FOGGIATTO, 2010).

Segundo Tavares (2010), os motoristas têm um trabalho bastante cansativo, pois é rotineiro e apresenta péssimas condições de trabalho, como por exemplo insônia, já que não possuem boa noite de sono, jornadas de trabalho excessivas, má alimentação e estresse decorrente da própria violência do trânsito.

As condições de trabalho provocam desgaste no organismo do trabalhador (dependendo da função que ocupa), e conseqüentemente pode vir a ocasionar doenças somáticas, devido ao estresse, as pressões físicas, químicas e mecânicas (BATTISTON, 2006; COSTA *et al*, 2003; DEJOURS, 1992; MACEDO; BATTISTELLA, 2007; MENDES; DIAS, 1991; NERI *et al*, 2005; SOUSA, 2005; TAVARES, 2010). Com isso, os motoristas de caminhão sofrem pressões do ambiente viário, trabalham com uma rotina de trabalho contínuo e estão expostos a fatores que podem interferir no desenvolvimento do trabalho principalmente na saúde do trabalhador.

O profissional está sujeito a várias situações no dia a dia do trabalho, como por exemplo, exposto ao perigo nas estradas, salários incompatíveis com a carga horária de trabalho, extensa carga horária de trabalho, mudanças de temperatura e ruídos (BATTISTON; CRUZ; HOFFMAN, 2006 *apud* RIBEIRO, 2008). Muitos dos motoristas de transporte de carga sofrem pressões para chegarem o quanto antes no destino final, e às vezes excedem a velocidade para cumprir a carga horária ocasionando noites mal dormidas e muitas vezes usam drogas ou rebites para se manterem acordados.

O consumo de drogas e bebidas alcoólicas, o fumo e o sedentarismo (permanecem a maior parte do tempo sentados) são hábitos dos motoristas que levam a vários riscos a sua saúde (TAVARES, 2010).

Segundo Neri *et al*. (2005) o trabalho reflete no modo de vida profissional e também social do motorista, em que não necessariamente o modo como as pessoas trabalham irá refletir na saúde do trabalhador, pois são vários os fatores biológicos, sociais e psicológicos existentes para interferir nesse processo. Com isso, as condições de trabalho podem refletir de forma positiva ou negativa na saúde do trabalhador, podendo refletir também no meio social e familiar.

Todavia são várias as queixas dos motoristas quanto ao modo de trabalho do mesmo. Reclamam pelas dores na coluna e nos membros superiores por ficarem com os braços numa mesma posição por tempo prolongado. Isto se deve ao fato de permanecerem sentados por muitas horas, em que muitas vezes não conseguem ficar com a postura ereta e contrações musculares (MACEDO; BATTISTELLA, 2007). Os ruídos são outro fator que levam o trabalhador ao adoecimento, provocando problemas auditivo por conta do barulho, dores de cabeça, aumento da pressão arterial e também problemas cardiovasculares em virtude do estresse que o ruído provoca (OLIVEIRA; PINHEIRO, 2007).

Assim, como salienta Sousa (2005) são de fundamental importância intervenções para a prevenção à saúde do trabalhador, dando ênfase a carga horária de trabalho dos mesmos para que haja uma adequação para um melhor ritmo do sono, alimentação e bom desenvolvimento e rendimento no trabalho. Com isso, a empresa reduz seus custos e ainda melhora a qualidade de vida do trabalhador.

Interface da Psicodinâmica do Trabalho e Ergonomia com o Adoecimento Psicossomático do Motorista de Caminhão

Os motoristas de caminhão possuem um trabalho árduo, pois sofrem com a carga horária de trabalho que é bem extensa, com riscos de acidentes e assaltos nas estradas, não possuem horário certo para as refeições, tem que ter muita responsabilidade para transpor-

tar cargas, vivem na solidão e monotonia, possuem problemas com o sono e apresentam movimentos repetitivos.

Em termos ergonômicos, segundo Battiston *et al.* (2006) outro fator de risco que interfere na saúde destes profissionais, é o fato de não terem assentos e cabine confortáveis, tendo como consequência dores físicas, desgaste físico, pois mantém a mesma posição por um longo período de tempo.

A luminosidade também é essencial para que o motorista tenha efeitos positivos no trabalho, proporcionando saúde ao profissional, e principalmente segurança. Assim, tendo iluminação adequada têm-se a diminuição de acidentes de trânsito, melhor aproveitamento do espaço e melhor visibilidade (VIEIRA E PEREIRA JÚNIOR, 1997).

O que se percebe com este trabalho real é que além desta dinâmica do trabalho se manifestar em contrapartida as representações do trabalho prescrito, ela ainda se configura de forma desgastante. Nas pesquisas realizadas por Ferreira e Barros (2003) este descompasso acontece na medida em que o sujeito tenta satisfatoriamente responder as exigências da organização, o que acaba resultando em uma sobrecarga de trabalho.

Desse modo a dinâmica de trabalho se revela tendenciosamente desgastante e cansativa, por estes trabalhadores viverem sob condições de atividades repetitivas, ao tentar seguir o ritmo do trabalho estabelecida por uma organização.

Afirma Santos-Junior, Mendes e Araujo (2009), que é na busca do trabalho prescrito que o trabalhador aposta toda sua subjetividade a fim de atender as suas expectativas de trabalho. Só que ao se depararem com este trabalho real eles percebem que o saber-fazer não é suficiente e isso acaba levando o trabalhador a vivenciar um grande sofrimento psíquico

Um olhar que a psicodinâmica do trabalho vem trazendo ao longo de suas práticas quando se refere que estes sujeitos são capazes de desenvolver suas próprias estratégias de enfrentamento para lidar com estas situações controversas nas organizações, tais como confor-

mismo, individualismo, negação de perigo, agressividade, passividade, entre outras (DEJOURS, 1987).

Nesta perspectiva Mendes, Costa e Barros (2003), sugerem que ao adotarem estas estratégias os mesmos poderiam lidar especialmente de duas formas contra este sofrimento psíquico provocado por esta sobrecarga do trabalho: uma individualmente por meio de resistência e a outra coletivamente a fim resignificar e transformar esta situação de sofrimento em um trabalho prazeroso.

Na realidade, o que estes trabalhadores refletem é que dentro do seu trabalho o estabelecimento de metas excessivas não favorece o bem-estar do trabalhador. A fim de corresponder às exigências do mercado de trabalho, os grandes gestores da organização acabam por vezes escolhendo a organização em vez de priorizar a saúde do trabalhador.

Outro aspecto importante a respeito do trabalho dos motoristas, é que apesar de terem o reconhecimento da profissão como essencial para o desenvolvimento da sociedade, para Dejours (2004), os motoristas de caminhões possuem uma baixa qualidade de vida, pois não têm uma vida social como a maioria das pessoas, por falta de tempo, nem atividades de lazer para relaxar e muito menos para estar com a própria família. Isso tem como consequência um sofrimento psíquico, da qual pode desencadear grandes problemas de saúde.

Esta falta de reconhecimento remete ao que Martins (2009) e Chanlat (2011) chamam de ausência de julgamento estético. É um julgamento, que não estar ligado à questão salarial, na espera de benefício ou bônus, mas ao desejo do reconhecimento sobre o saber-fazer bem feito às atividades realizadas em conformidade à própria tarefa do cargo, ou as atividades que são desenvolvidas individualmente por cada um, ou seja, a beleza do trabalho.

E como o próprio Chanlat (2011) enfatiza esta falta de reconhecimento pode provocar no sujeito grande sofrimento psíquico, e se este sofrimento não for trabalhado por ele por meio de estratégias defensivas, ele pode se tornar um grande causador de sintoma somático, já que de acordo com visão psicodinâmica do tra-

balho “o reconhecimento está no coração da dinâmica humana do trabalho” (p.118).

Para a psicodinâmica do trabalho para que os trabalhadores possam enfrentar mentalmente e fisicamente a situação de trabalho é preciso utilizar de um recurso muito importante, a fala. Segundo Dejours (1992), através da fala é possível identificar o trabalho do sujeito e seus significados, permite uma compreensão mais ampla a respeito do trabalho, a saber das relações de trabalho bem como se a realidade do trabalho condiz com a prática.

O ato de trabalhar está relacionado à construção da identidade, de realizar-se enquanto sujeito, de sempre buscar o melhor, do qual o sujeito busca no ambiente de trabalho ser valorizado enquanto pessoa e profissional, reconhecimento do seu trabalho, suas atitudes e ações em prol do seu crescimento e da empresa (LOURENÇO, FERREIRA E BRITO, 2013).

No entanto, o trabalho não é apenas autorrealização, inicia-se então a luta contra o sofrimento, a insatisfação, o esgotamento, que estão relacionados à doença, isto é, o adoecimento orgânico que reflete no emocional (DEJOURS, 1987).

Considerações Finais

Tendo em vista que este estudo objetivou investigar a relação da dinâmica do trabalho e os efeitos psicossomáticos na saúde do motorista de caminhão de carga, foi possível o conhecimento dos fatores que contribuíram para o adoecimento somático destes trabalhadores, evidenciando por meio da análise bibliográfica que o contexto de trabalho segundo o pensamento da psicodinâmica do trabalho e da ergonomia tem grande influência no processo de adoecimento destes profissionais.

Por sua vez, fatores como longa jornada de trabalho, condições precárias de trabalho, fadiga, perda de sono, divergências pessoais frente às organizações entre outros, interferem diretamente na vida dos motoristas provocando efeitos psicossomáticos, em função das dificul-

dades que o organismo destes profissionais apresenta ao adaptarem às mudanças internas ou externas do seu ambiente de trabalho.

Frente a essa problemática, esses profissionais se sentiam obrigados a realizar atividades que não eram previstas dentro da sua proposta de trabalho, e isso resultou num sofrimento psíquico muito grande, favorecendo o aparecimento do sintoma somático.

Diante desta contingência somática, desencadeada principalmente pela relação que o sujeito estabelece com o seu trabalho e com os demais profissionais, a psicodinâmica do trabalho se apresenta como grande influência na construção de um novo saber para estes trabalhadores, bem como se apresenta como um enfoque interdisciplinar que contribui significativamente nas intervenções voltadas a psicologia do trânsito. Com seus estudos clínicos, a psicodinâmica trouxe um olhar subjetivo ao bem-estar da saúde dos trabalhadores e sugeriu estratégias coletivas que podem ajudar o sujeito a se ajustar no trabalho.

Isso demonstra que esse estudo possibilita aos leitores e aos profissionais atuantes que exercem atividades laborais no trânsito e que se encontram na mesma dimensão somática, a vivência de como seria um trabalho transformador do sofrimento psíquico em um trabalho prazeroso. Um trabalho que só é possível quando o sujeito resgata suas interações intersubjetivas, que são vivenciadas em meio à sua psicodinâmica de trabalho e que só serão solucionadas quando os mesmos construírem coletivamente, estratégias que facilitam a promoção de mudanças necessárias que viabilizem uma melhor qualidade de vida no trabalho.

Para tal é preciso que estes profissionais ampliem seus conhecimentos na área e passem a colocar na prática o seu discurso de trabalhador, adotando uma nova postura quanto à necessidade de um melhor entendimento quanto aos benefícios gerados por um programa ergonômico bem elaborado, instigando as empresas a investirem em programas específicos, que proporcione um melhor ambiente de trabalho, bem como o governo na pavimentação adequada e sinalizadas nas estradas a fim de facilitar o tráfego tranquilo destes trabalhadores garantido a segurança no trânsito e a saúde deste trabalhador.

Referencias Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATTISTON, M.C.; MORAES, R.; HOFFMANN, M.H. *Condições de trabalho e saúde de motoristas de transporte coletivo urbano*. Estudos psicologia, 2006.

BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011, p. 110-131.

BRASIL. Lei nº 12.619, de 30 de abril de 2012. *Dispõe sobre o exercício da profissão de motorista; altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 9.503, de 23 de setembro de 1997, 10.233, de 5 de junho de 2001, 11.079, de 30 de dezembro de 2004, e 12.023, de 27 de agosto de 2009, para regular e disciplinar a jornada de trabalho e o tempo de direção do motorista profissional; e dá outras providências.*

_____. Lei nº 8.080, de 19 de novembro de 1990. *Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências*. Brasília, 19 de setembro de 1990. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109386/lei-8080-90>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). NR-17 Atividades e operações insalubres (115.000-6) 08 jun. (citado em 2005 abr. 15). Disponível em: <<http://www.mtb.gov.br/Temas/Segsau/Legislacao/Normas/Default.asp>> Acesso em: 3 mar. 2017.

CARVALHO, A. M. Ergonomia e produtividade. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 12, n. 48, p. 61- 62, 1984.

CHANLAT, J. F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: BENSASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011.

COSTA, Karine Ferreira da. *Psicologia organizacional e do trabalho: ergonomia, saúde e trabalho*. Curso de Pós Graduação Lato Sensu a Distância. EAD – Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal da Educação. 2016.

COSTA, L.B.; KOYAMA, M.A.H.; MINUCI, E.G. Morbidade declarada e condições de trabalho: o caso dos motoristas de São Paulo e belo horizonte. *Perspectiva*. São Paulo, v. 17, n. 2, 2003, p. 54-67.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *A loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*. v. 14, n. 3, 2004, p. 27-34.

DUL, J. *Ergonomics for beginners: a Quick reference Guide*. London. Taylon & Francis, 1994. 133p.

FERREIRA, M. C.; BARROS, P. C. R. *Compatibilidade Trabalho Prescrito: Trabalho Real e Vivências de Prazer-Sofrimento dos Trabalhadores: Um Diálogo entre a Ergonomia da Atividade e a Psicodinâmica do Trabalho*. Revista Alethéia, Ulbra, Canoas RS, 2003.

FOGGIATTO, Felipe. *Qualidade de vida no trabalho de motoristas de caminhão: um estudo na Transportadora Transbrasileira Ltda*. Santa Catarina, 2010.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENSASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011, p. 62-109.

LHUILER, D. Filiações teóricas das clinicas do trabalho. In: BENSASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A.P. (Org.). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011, p. 23-58

- LIDA, I. *Ergonomia*. São Paulo: E. Blucher, 1992.
- LOURENÇO, C.D.S., FENUN, F., & BRITO, M.J. O significado do trabalho: a dicotomia prazer e sofrimento. *Revista Organizações em contexto*, v. 9, n. 17, p. 247-279, 2013.
- MACEDO, C. S. G., BATTISTELLA, L. R. *Impacto da lombalgia na qualidade de vida de motoristas de ônibus urbanos*.
- MARTINS, S.R. *Clínica do trabalho: clínica psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- MELLO FILHO, J. *et al. Psicossomática hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MENDES, A. M. *Psicodinâmica do trabalho: teoria, métodos e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MENDES, A. M.; ARAUJO, L. K. R. *Clínica psicodinâmica do trabalho: práticas brasileiras*. Brasília-DF: Ex. Libris, 2011.
- MENDES, A. M.; COSTA, V. R.; BARROS, P. C. R. *Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário*, 2003.
- _____; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Revista Saúde Pública* [online], v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v25n5/03.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- MONTMOLLIN, M. *A ergonomia*. São Paulo: EPU, 1995.
- NARDI, H. C. Saúde do Trabalhador. In: CATTANI, A. D. (Org.). *Trabalho e tecnologia, dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; 1997, p. 219-224.
- NERI, M.; SOARES, W.L.; SOARES, C. Condições de saúde no setor de transporte rodoviário de cargas e de passageiros: um estudo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Caderno Saúde Pública*. v.21, n.4, 2005, p.1107-1123.
- OLIVEIRA, A.C.F.; PINHEIRO, J.Q. Indicadores psicossociais relacionados a acidentes de trânsito envolvendo motoristas de ônibus. *Psicologia estudos*, 2017
- PAIVA, L. M. Pensamento operatório e Alexitimia. In: SPINELLI, M. R. *Introdução à psicossomática*. São Paulo: Editora Atheneu, 2010, p. 207-232.
- RIBEIRO, M.C.S. *A nocividade do trabalho: os riscos à saúde do trabalhador*. São Paulo: Martiani, 2008
- SANTOS-JÚNIOR, A. V.; MENDES, A. M.; ARAUJO, L. K. R. Experiência em clínica do trabalho com bancários adoecidos por LER/ Dort. *Psicol. cienc.* Brasília, v. 29, n. 3, 2009.
- SESI – Serviço Social da Indústria. Departamento Regional da Bahia. Trabalho prescrito e real. *Caderno de Educação para a Saúde dos Trabalhadores: ergonomia, equidade e saúde*, Salvador: FIEB, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51896746/19/Trabalho-prescrito-e-trabalho-real>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- SILVA, E. S. *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, M. M. S. *Trauma e seus desdobramentos psicossomáticos: o que a psicanálise te a dizer*. 2012. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós - Graduação em Psicologia Clínica – PUC, Rio de Janeiro, p. 23. Disponível em: <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/1012184_2012_cap_3.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2017.
- SOUSA, N.I. *Organização saudável: pressupostos ergonômicos*, 2005.
- TAVARES, F.A. *Estresse em motoristas de transporte coletivo urbano por ônibus*. 2010. Disponível em: Acesso em: 4 mar. 2017.
- VIEIRA, S.I., PEREIRA JÚNIOR, C. *Guia prático do perito trabalhista: aspectos legais, técnicos e questões polêmicas*. Belo Horizonte: Ergo. 1997, 428 p.

VIEIRA, W.C e CASTRO, L. R. F. *Estudos de Psicossomáticos*. São Paulo: vetor, 2010.

VOLICH, R. M. Fundamentos psicanalíticos da clínica psicossomática. In: VOLICH R. M.; FERRAZ F. C.; ARANTES M. A. A. C. (Orgs.). *Psicossoma II: Psicossomática Psicanalítica*. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p 17-31.

O TRATAMENTO DO CÂNCER EM PEDIATRIA: O QUE DEMANDAM AS CRIANÇAS EM UM GRUPO DE APOIO PSICOLÓGICO

Maria Juliana Vieira Lima

Larissa Coelho Albertin

Alex da Silva Sousa

Anice Holanda Nunes Maia

Introdução

De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA) (2017) no Brasil o câncer se coloca como a principal causa de morte causa por doenças em crianças e adolescentes, tanto que no intervalo entre os anos de 2009 e 2013 o câncer foi responsável por 12% de óbitos de crianças na faixa etária de 1 a 14 anos e de 8% entre 1 a 19 anos. No ano de 2014 foi realizado no Brasil o levantamento do número de mortes infanto-juvenis causados por câncer referente ao mesmo ano, identificando o número de 2.724 mortes. Ainda de acordo com o INCA (2017) estima-se que para 2017 ocorrerão no Brasil 12.600 novos casos de câncer na faixa etária de zero a 19 anos.

O câncer infantil é composto por um conjunto de diferentes doenças que variam de acordo com o tipo histológico, a localização primária do tumor, a etnia, o sexo e a idade do paciente, as neoplasias infantis são diferentes dos tumores dos adultos nos seguintes aspectos: aspectos morfológicos, comportamento clínico e localizações primárias e por isso devem ser estudados separadamente (SMITH *et al.* 2010). Os principais tipos de câncer que mais acometem crianças e adolescentes são as leucemias, os linfomas, e neoplasias retículo-endoteliais, os tumores do sistema nervoso central e neoplasias intracranianas e os tumores do sistema nervoso simpático (INCA, 2008).

É importante apontar, contudo, que a sobrevida de crianças e jovens com câncer aumentou muito desde 1970, pois houve uma evolução de um cenário com até 30% de chances de cura para outro com 70% de pacientes livres da doença, com os diversos avanços no saber biomédico a respeito do câncer os prognósticos têm melhorado acentuadamente em muitos cânceres na infância (PASTORE et al, 2006). Segundo o INCA (2017) a sobrevida estimada no Brasil por câncer na faixa etária de zero a 19 anos é de 64%, índice calculado com base nas informações de incidência e mortalidade. A sobrevida varia de acordo com a região do País. Os índices são mais elevados nas regiões Sul (75%) e Sudeste (70%) do que no Centro-Oeste (65%), Nordeste (60%) e Norte (50%). Atribui-se esses ganhos ao desenvolvimento das tecnologias biomédicas para o refinamento do diagnóstico e o aprimoramento do tratamento, bem como ao suporte psicossocial oferecido aos pacientes (BRASIL, 2011).

O paradigma atual para os centros de tratamento diz respeito à conjugação de esforços para cura e qualidade de vida. Faz-se necessário, nesse sentido, o enfrentamento do estigma, bem como o apoio psicossocial aos pacientes, pois o câncer ainda é visto como sinônimo de destruição pessoal e desintegração social. No Brasil, a Psico-oncologia é a área de interface entre a psicologia e a oncologia, que utiliza conhecimentos educacionais, profissionais e metodológicos provenientes da psicologia da saúde. Estes conhecimentos são aplicados na assistência ao paciente oncológico, a sua família e aos profissionais de saúde envolvidos com a prevenção, o tratamento, a reabilitação, a fase terminal, a pesquisa e a organização de serviço (VEIT & CARVALHO, 2008).

Nesse contexto, grupos operativos abertos visam ao suporte psicológico através de intervenções que buscam oferecer uma nova e importante rede social ao paciente e a seus familiares (VERÍSSIMO & VALE, 2005). Ademais, de acordo com os mesmos autores, estes grupos configuram uma situação adequada à possibilidade de refinamento das informações sobre a doença com a qual convivem, bem como sobre o tratamento, além de favorecerem a elaboração das vi-

vências relacionadas à enfermidade. Já na perspectiva de Françoso (2001) outros objetivos do grupo de apoio com crianças em tratamento oncológico são facilitar a livre expressão e o compartilhamento de preocupações, dúvidas e sentimentos oportunizando à criança que elabore as experiências que está vivenciando com o tratamento, possibilitando além disso troca de informações e esclarecimentos de fantasias diversas.

O Grupo de Apoio, nesse sentido, é uma das estratégias de intervenção utilizada pela Psicologia que visa prestar uma atenção global às crianças com câncer, bem como aliviar os sofrimentos decorrentes da doença e do tratamento. Observa-se que, segundo Valle (2001), “apoio” quer dizer atendimento das necessidades da criança com o objetivo de promover condições físicas, emocionais e sociais, possibilitando o enfrentamento da doença e do tratamento.

Os principais objetivos dos grupos de apoio foram descritos por Valle (2001): “aprendizado e desenvolvimento de habilidades específicas, apoio mútuo a partir da troca de experiências, constituição de um espaço para discussão de ideias e ventilação de sentimentos”. As sessões do grupo objetivam, portanto, explorar os conhecimentos da criança acerca da doença e do tratamento, informar as crianças sobre as questões que ainda lhe são obscuras no tocante à doença e ao tratamento e integrar as experiências da criança para dar-lhes um sentido mais global.

É válido ressaltar que o grupo de apoio se configura também como uma estratégia psicoeducativa que tem por objetivo oferecer informações sobre a doença e o tratamento, indicar formas de lidar com os mesmos, desconstruir alguns tabus e preconceitos que possam atrapalhar a adesão ao tratamento e aumentar a autonomia do paciente no seu processo (SOUZA, 2009).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar o Grupo de Apoio à Criança com Câncer, realizado em um hospital do Sistema Único de Saúde (SUS) e identificar os principais temas que as crianças apresentaram para discussão durante as atividades reali-

zadas nas sessões grupais. O referido hospital é referência em pediatria no Estado do Ceará e faz parte do nível terciário de atenção à saúde.

Métodos

Este trabalho foi realizado em Fortaleza, no Estado do Ceará, junto ao programa social Sala de Espera, o qual se trata de um projeto de extensão universitária e envolve o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), a unidade de Psicologia do Centro Pediátrico do Câncer (CPC) do Hospital Infantil Albert Sabin (HIAS) e a Associação Peter Pan. O hospital, instituição de ensino e referência em pediatria, é de nível terciário da rede SUS, conforme supracitado, e é gerenciado pela Secretaria Estadual de Saúde (SESA). Dentre outras especialidades, o HIAS é referência para o atendimento a crianças e adolescentes com câncer e assiste, anualmente, cerca de 200 casos novos, oriundos de diversos municípios cearenses.

O presente estudo apresenta delineamento exploratório e descritivo, transversal, a partir de uma análise documental e com abordagem qualitativa dos dados e fundamentado em referenciais da área de psico-oncologia pediátrica. Ademais, conforme seu caráter qualitativo, aplica-se, de acordo com Minayo (2010), ao estudo das relações, percepções e opiniões de um determinado fenômeno, além de se adequar a trabalhos de grupos e segmentos delimitados e focalizados.

Foram analisados os registros das sessões grupais realizadas no período de um ano, documentadas em ficha específica da unidade de psicologia denominada registro de intervenções em grupo operativo e desenvolvida em conformidade com a Resolução 001/2009 do Conselho Federal de Psicologia (CFP,2009). A ficha mencionada permite identificar nome, idade, sexo e diagnóstico do paciente, bem como informações referentes às temáticas, às estratégias e aos recursos materiais utilizados em cada sessão. Além disso, a ficha possibilita o re-

gistro de dados acerca do desenvolvimento e do encerramento dos encontros, bem como das condutas adotadas pelos facilitadores.

As sessões grupais eram realizadas duas vezes por semana, cada uma com duração de uma hora e meia. Eram abertas (de livre acesso) e facilitadas por extensionistas e estagiários da unidade de psicologia da instituição, os quais recebiam supervisão docente e técnica. O atendimento, realizado por meio de atividades semiestruturadas de caráter exploratório, integrativo e educativo, foi oferecido a crianças de ambos os sexos, com idade entre cinco e doze anos, mediante convite aos pacientes que se encontravam em tratamento no ambulatório do Hospital-Dia do CPC.

No período da pesquisa, foram realizadas 38 sessões grupais que contaram com 250 participações. Utilizou-se o formulário supracitado para coleta de dados dos sujeitos e para sistematização das informações das sessões grupais. Os registros foram codificados por quatro avaliadores, e as discrepâncias que surgiram nas avaliações passaram por uma discussão coletiva que contava com a presença dos avaliadores e dos supervisores da atividade.

Os dados relativos aos temas manifestados pelas crianças durante as sessões grupais foram submetidos à técnica da análise de conteúdo temática, de acordo com os pressupostos de Bardin (2011). Na ficha de registro havia um espaço destinado à temática do dia, a qual subsidiou o processo de categorização. Segundo Campos e Turato (2009), a análise de conteúdo de Bardin é configurada como um conjunto de técnicas que analisam as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para descrição do conteúdo dos textos.

Define-se três fases referentes à análise de conteúdo: fase de pré-exploração do material, configurada por uma leitura flutuante com o objetivo de apreender de forma geral as ideias principais do texto; fase da seleção das unidades de significados, em que o investigador visa responder as questões necessárias para a pesquisa; e, por fim, fase de categorização e sub-categorização, em que o conteúdo textual é agru-

pado em categorias e subcategorias de análise (CAMPOS; TURATO, 2009). Este método permite que o pesquisador compreenda e descreva os conteúdos das mensagens e dos textos através da análise dos significados contidos neles (BARDIN, 2011).

Os temas das sessões foram apresentados por meio de categorias geradas pela análise de conteúdo e discutidos em comparação com as categorias elaboradas por Valle (2001): a identidade – o mundo próprio; a doença e o tratamento; a vida – o mundo das relações; a morte.

A primeira categoria diz respeito a dados pessoais (como nome, idade e sexo) e à percepção do próprio corpo pelas crianças. A segunda categoria está relacionada ao diagnóstico, à história do tratamento, aos procedimentos médicos, à equipe de saúde e às consequências do processo de adoecimento. A terceira categoria, por sua vez, refere-se às histórias e situações vividas ou imaginadas, aos familiares, ao processo de escolarização e às reflexões sobre a vida. Por último, a quarta categoria abrange o processo de luto, as dúvidas e as angústias perante a morte, bem como as vivências a ela relacionadas. Tais categorias foram analisadas de acordo com o arcabouço teórico fundamentando na Psico-oncologia, na Psicologia Hospitalar e na Psicologia da Saúde.

A pesquisa seguiu as determinações éticas da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa envolvendo seres humanos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012) e obteve parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Infantil Albert Sabin sob o número de protocolo: 103.032/2012.

Resultados e Discussão

Caracterização do grupo

Este tópico do artigo destina-se a apresentar a proposta do Grupo de Apoio à Criança com Câncer e a maneira como transcorriam os en-

contros. A realização das sessões grupais partia da observação acerca da faixa etária prevalente das crianças presentes no ambulatório do Hospital-Dia do CPC. A partir desta observação, elaborava-se uma atividade para propor aos participantes. É importante ressaltar que tal proposta podia ser posteriormente modificada conforme o desenvolvimento do encontro e os interesses apresentados pelos pacientes. As atividades propostas pelos facilitadores eram embasadas em temáticas que visavam à elaboração de sentimentos, vivências e recursos de enfrentamento relacionados ao processo de adoecimento e hospitalização.

Antes de realizar o convite às crianças, os facilitadores organizavam o espaço onde seria realizado o encontro, bem como os materiais que seriam utilizados durante a atividade, de modo que estivesse acessível aos participantes apenas aquilo com que, a princípio, pretendia-se desenvolver o encontro. Logo depois, era realizada a busca ativa pelo Hospital-Dia e o convite àquelas crianças que estivessem dentro da faixa etária predominante do dia.

Na sala reservada à atividade, as crianças eram acolhidas e acomodadas para o início do encontro. Em seguida, eram confeccionados crachás, em que as crianças escreviam o seu nome e a sua idade, além de desenharem algo de seu gosto. Tais crachás eram utilizados para a apresentação de todos os participantes. Após as apresentações, eram lidas e discutidas as regras do Grupo, tais como “Não brigar com o colega”, “Não contar a história do colega fora do Grupo” e “Respeitar o horário da atividade”. Estas regras foram previamente elaboradas por facilitadores e pacientes e registradas em um cartaz, o qual estava afixado na sala onde aconteciam os encontros. As crianças tinham liberdade para questionar as regras, modificá-las e acrescentar outras que julgassem pertinentes. Seguia-se, então, com a execução da atividade.

Ao final, havia a partilha e a exploração do que havia sido produzido durante o encontro por cada participante. As crianças eram questionadas acerca do significado da tarefa realizada para si e do aprendizado adquirido. Por fim, os facilitadores faziam uma devolu-

tiva às crianças sobre o desenvolvimento da sessão grupal e se despediam. É importante observar que, ao fim de cada encontro, conforme entendiam necessário ou pertinente os facilitadores, uma ou mais crianças eram eventualmente encaminhadas para apoio psicológico individualizado e específico, orientação psicoeducativa com os pais ou interconsulta com outros profissionais da equipe multidisciplinar da instituição.

Caracterização dos Participantes

Por meio da análise dos registros, percebeu-se que a frequência da presença das crianças no grupo foi bastante heterogênea, inclusive por se tratar de um grupo no formato aberto. Desta forma, algumas crianças compareceram apenas uma vez, já outras, retornaram mais vezes para participar dos encontros. A média de idade das crianças que participaram das sessões grupais é de 6,5 anos. Houve predominância do sexo masculino em todos os grupos. Levando-se em conta o desenvolvimento cognitivo-evolutivo, bem como sentimentos, crenças e experiências anteriores, sabe-se que, a partir dos sete anos, as crianças dominam gradativamente a noção de causa-efeito e desenvolvem a compreensão de que as doenças apresentam causas. Explicações corretas, em linguagem adequada junto a essas mesmas crianças, que contam com a própria experiência de estar doentes, propiciam o entendimento da doença de forma mais realista, o que diminui a ansiedade gerada por suas fantasias (ALCÂNTARA *et al.* 2013).

Dessa forma, a idade média encontrada sugere que as crianças em tratamento oncológico aderem ao grupo de apoio por terem capacidade cognitiva apropriada para esta atividade, que lhes permite lidar com a curiosidade e com a busca de informações, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento afetivo e social permite a associação aos pares e o processo de grupalidade. Entre os 6 e os 11 anos de idade,

crece o senso de adequação e competência, aprimora-se o domínio e o uso da linguagem, com base no pensamento concreto, com nexo coerente entre o eu e o meio externo. É a fase máxima da escolarização, da interação com os pares e da aprovação social (VALLE; RAMALHO, 2008). Nesse sentido, constatou-se que 20% das crianças participaram do grupo mais de uma vez e que quatro crianças participaram do grupo sete vezes, o que demonstra o reconhecimento das sessões grupais como espaço de orientação, socialização e produção de vínculos significativos entre os próprios pacientes, bem como entre eles e a equipe de cuidados.

Cerca de 40 pacientes, crianças ou adolescentes, frequentavam o ambulatório do Hospital-Dia do CPC diariamente à época de realização das sessões grupais consideradas neste estudo. Desses pacientes, constatou-se que pelo menos seis crianças participaram das sessões grupais. A frequência das participações pode ser relacionada a algumas características das sessões, como o fato de serem abertas e constituídas por atividades adequadas à faixa etária dos participantes. As crianças estão, muitas vezes, em busca de um espaço em que lhes sejam novamente impostos limites, aqueles que seus pais não mais impõem, por vezes em virtude de sentimentos de pena ou culpa associados ao processo de adoecimento; o que as crianças alcançam nas sessões grupais por meio das regras estabelecidas coletivamente, por exemplo. Almejam também, como foi apontado pelas temáticas mais recorrentes nas sessões, por informações acerca de sua doença e de procedimentos médicos a que são submetidas, o que o Grupo lhes oferece por meio de atividades psicoeducativas. Assim, percebe-se, não raramente, que as crianças estão apenas à procura de um espaço onde possam ser reconhecidas e tratadas por características outras que não aquelas relacionadas à doença, o que acontece desde o início da sessão grupal por meio da confecção de crachás de identificação e apresentação de todos os participantes.

Caracterização e Discussão dos Temas dos Encontros

Quanto aos temas trabalhados com as crianças nas sessões grupais, constatou-se que, dos trinta e oito registros analisados, quatorze foram identificados com a categoria “a doença e o tratamento”; nove, com a categoria de “identidade - mundo próprio”; nove, com a categoria “a vida – o mundo das relações”; e apenas uma, com a categoria “a morte”. Dos registros analisados, apenas cinco não se encaixaram nas categorias em questão.

Concernente à categoria “a doença e o tratamento”, os temas trabalhados nas sessões grupais classificadas nesta categoria foram: o que é o câncer, como é o tratamento, o que é o hospital, quem são os profissionais de saúde e o que fazem. Já na categoria “identidade - mundo próprio”, os temas trabalhados no grupo que compõem esta categoria foram: é bom ser criança, o que eu mais gosto no hospital, o que eu menos gosto no hospital, quem são meus amigos, do que eu sinto falta no hospital. Para a categoria “a vida – o mundo das relações”, as temáticas grupais foram: a família, os amigos, o que fazer quando me sinto só. Por fim, na categoria “a morte” consta um grupo temático no qual as crianças desejaram conversar sobre o tema.

Simonetti (2004) considera que a doença se instala de forma central na vida da pessoa, de modo que a realidade passa a orbitar em torno dela. O tratamento do câncer infanto-juvenil é longo e exige dedicação da criança e da sua família por anos seguidos. O adoecimento também faz com que a criança reduza seu universo de experiências sociais e educacionais, passando a conviver quase exclusivamente com o ambiente hospitalar no qual está submetida a procedimentos terapêuticos frequentemente invasivos, internações e comunicações/informações técnicas. Como ser que preserva suas potencialidades de desenvolvimento, a criança passa a ter curiosidade e a querer estabelecer uma relação de aprendizagem com os fenômenos do contexto da doença e da hospitalização.

Como demonstrado por Valle (2001) os temas ligados essencialmente à doença e ao tratamento foram o tema central de muitas das sessões grupais. O fato de quatorze dos temas registrados estarem relacionados a estas duas temáticas expressa de maneira significativa a curiosidade das crianças principalmente sobre o processo de adoecimento, o diagnóstico, os procedimentos médicos a que são submetidas, as consequências decorrentes da doença e do tratamento e as funções de profissionais de saúde e de instrumentos médicos.

Nesse sentido, observa-se que a maioria dos participantes das sessões grupais mostrou possuir algum tipo de conhecimento sobre sua doença, bem como sobre o procedimento médico a que fora ou seria submetida. Entretanto, alguns dos pacientes expressaram certa confusão e falta de conhecimento acerca de seu diagnóstico e tratamento, o que pode acontecer pelo fato de os responsáveis pela criança optarem por não informá-la sobre o que está acontecendo com o intuito de poupá-la de sentimentos como medo e ansiedade. É possível também que a capacidade cognitiva da criança seja subestimada por seus responsáveis ou que estes não tenham conhecimento ou compreensão acerca do que se passa.

As crianças mostraram, por meio de tal interesse e curiosidade, necessidade de se apropriar do ambiente hospitalar e de participar ativamente de seu tratamento. Nesse contexto, destaca-se a importância de atividades psicoeducativas, as quais constituem uma forma de educação continuada, já que as crianças procuram, por meio de atividades, falar sobre o que sabem e/ou se orientar a respeito de questões referentes à doença e ao tratamento.

As intervenções psicoeducativas, segundo Souza (2009), podem ajudar no conhecimento sobre a doença, no ajustamento emocional, na criação de estratégias de enfrentamento, na colaboração e adesão ao tratamento e, principalmente, na melhoria da qualidade de vida do paciente, que se sente mais autônomo. Isto é, as crianças, ao terem informações sobre a doença e o tratamento e ao poderem ressignificar algumas questões que causam sofrimento e angústia, podem

apropriar-se do seu processo de tratamento e agir de forma mais autônoma em relação a ele.

Segundo Goulart (2003), as crianças, principalmente as mais novas, utilizam-se de suas próprias experiências pessoais para elaborar um entendimento sobre a doença, correndo o risco de considerarem sua patologia como um castigo ou sentirem-se culpadas e envergonhadas por sua condição. Os sentimentos de culpa e vergonha impedem o entendimento sobre a doença e atrapalham o processo de apropriação do tratamento. O mesmo autor defende que, ao serem fornecidas explicações mais adequadas ao surgimento e às técnicas utilizadas no tratamento, as crianças têm a oportunidade de abandonar as explicações mágicas e egocêntricas e compreender a doença de uma forma mais lógica. Ressaltamos, portanto, a importância de um espaço no qual a criança tem a oportunidade de falar e ser orientada acerca dessas questões.

Também foi observado que, em nove sessões grupais, foram realizadas atividades embasadas pela temática de identidade, enquanto em outras nove predominaram assuntos referentes às relações dos pacientes com amigos, familiares, membros da equipe de saúde e outros funcionários da instituição hospitalar. Tal frequência aponta para a importância da valorização de fatores característicos de cada criança; que, como já mencionado, pode estar apenas em busca de um espaço onde possa ser identificada por aspectos outros que não aqueles ligados à doença. Ou seja, um espaço que lhe dê oportunidade para se apresentar da maneira como deseja, contando sobre seus gostos, hábitos, configuração familiar, amizades, etc.

O grupo de apoio prioriza a percepção da criança, que vai além de seu diagnóstico clínico. Nas sessões grupais, as crianças são percebidas em sua totalidade, e isso implica a construção de um espaço onde não haja uma tentativa de redução e homogeneização das questões trazidas pelas crianças. Daí a importância de cada sessão grupal ter início com confecção de crachás pelas próprias crianças, seguida pela apresentação de cada uma. Isso pro-

picia um caráter de individualização e apresenta a percepção de uma valorização pessoal.

É importante, porém, observar que, muitas vezes, como também constatado por Valle (2001, p. 112), “as crianças mostram que a experiência de conviver com seu adoecimento e as medidas terapêuticas integra-se as suas vidas de modo global”. Nesse sentido, os pacientes comentam sobre assuntos como família, corpo, escola e esportes em consonância com aspectos relacionados ao processo de adoecimento, como limitações e possibilidades. Expressam, por exemplo, o preconceito sofrido no colégio em decorrência da alopecia e da perda de peso, a impossibilidade de continuar a praticar esportes, a interrupção dos estudos e os hábitos alimentares restritos.

Existe ainda a temática da morte, a qual, apesar de constatada em apenas uma das sessões grupais analisadas, também é motivo de preocupação, medo e fantasias para os pacientes. Na sessão grupal em que tal temática foi abordada, esta surgiu em decorrência da morte de uma paciente, amiga de uma das participantes daquela sessão, o que é comum, segundo Valle (2001), pois as crianças passam a entrar em contato com questões relacionadas à morte por meio do acompanhamento da evolução de quadros clínicos de seus companheiros.

Considerações Finais

A realização do grupo de apoio em questão se manteve constante no serviço, apresentando considerável aderência por parte das crianças que estavam em tratamento no Hospital-Dia do CPC. As sessões grupais se mostraram de grande relevância, destacando-se como uma forma de assistência às crianças que, impulsionadas pelas características da sua fase de desenvolvimento psicológico e cognitivo, passaram a participar de um espaço onde era possibilitada a expressão de suas ideias e afetos referentes ao adoecimento e à hospitalização.

Por meio dessa atividade também foi possível promover vínculos de afeto e confiança com a equipe de psicologia e os demais profissionais, além de ter funcionado como um potente espaço de interação e socialização entre as crianças.

A atividade em foco constituiu-se como uma estratégia assertiva de inclusão ativa da criança nas suas práticas de cuidado no tratamento oncológico, demonstrando que há metodologias apropriadas para se estabelecer comunicação sobre o câncer pediátrico de forma a beneficiar os pacientes.

O Grupo de Apoio à Criança com Câncer assumiu também a importância de uma intervenção continuada, levando em conta a quantidade considerável de crianças que se repetiam durante os encontros, possibilitando a continuidade das intervenções e a apropriação de conhecimento e desenvolvimento de atitudes ativas das crianças relacionadas ao adoecimento e à hospitalização.

Deste modo, verificou-se que as informações dadas de maneira adequada podem ajudar no conhecimento sobre a doença, no ajustamento emocional dos pacientes, na criação de estratégias de enfrentamento, na colaboração e adesão ao tratamento e, principalmente, na melhoria da qualidade de vida do paciente. Aponta-se, deste modo, para uma atuação do serviço de psicologia comprometida com o paciente, bem como com práticas que possibilitem uma comunicação clara e adequada com as crianças, tomando-as como sujeitos ativos em seus processos.

É válido observar, como limitação desta pesquisa, que não foi possível trabalhar a relação entre temas abordados nas sessões grupais e fases de tratamento dos participantes, visto que estas informações não constam nos registros analisados. Dessa forma, aponta-se a importância de se iniciar a coleta deste tipo de dado para a posterior realização de outra pesquisa que envolva a relação supracitada.

Por fim, constatou-se que o grupo de apoio foi constituído como um espaço terapêutico, em que desejos, esperanças, angústias e me-

dos das crianças foram ouvidos, acolhidos, respeitados, compartilhados, limitados e contidos. Esse processo evidenciou sua importância enquanto espaço de reconhecimento de si e do outro com percepção de limitações e possibilidades, favorecendo o autoconhecimento, a empatia, o apoio mútuo e o desenvolvimento da autonomia nos processos saúde-doença das crianças.

Referências Bibliográficas

ALCÂNTARA, T. V. *et al.* Intervenções psicológicas na sala de espera: estratégias no contexto da Oncologia Pediátrica. *Rev. SBPH*, São Paulo, v.16, n.2, p. 103-119, 2013.

ANDRÉA, M. L. Oncologia pediátrica. In: CARVALHO, V. A. *et al.* (Orgs.). *Temas em psico-oncologia*. São Paulo: Summus, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Almedinas Brasil, 2011.

_____. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. *Diagnóstico precoce do câncer na criança e no adolescente*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Câncer/Instituto Ronald McDonald, 2011.

CAMPOS, C.J.; TURATO, E.R. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: Aplicação e perspectivas. *Rev. Latino-am Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.17, n.2, p.01-06, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP N.º001/2009*.

FRANÇOSO, L.P.C. *Vivências de Crianças com Câncer no Grupo de Apoio Psicológico: Estudo Fenomenológico*. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, USP, 2001.

GOULART, C.M.T. SPERB, T.M. Histórias de crianças: As narrativas de crianças asmáticas no Brincar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 2), p. 355-365, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Coordenação de Prevenção e Vigilância de Câncer. *Câncer da criança e adolescente no Brasil: dados dos registros de base populacional e de mortalidade*. Rio de Janeiro, 2008.

MINAYO, M.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466/12*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

PASTORE, G. *et al.* Childhood soft tissue sarcomas incidence and survival in European children. Report from the Automate childhood cancer information system Project. *European Journal of Cancer*. v.42, n.13, p. 2136-2149, 2006.

SCHONFELD, D. J. O entendimento cognitivo da criança sobre a doença. In: LEWIS, M. *Tratado de psiquiatria da infância e adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SIMONETTI, A. *Manual de psicologia hospitalar: o mapa da doença*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SMITH, Malcolm *et al.* Outcomes for Children and Adolescents With Cancer: Challenges for the Twenty-First Century. *Journal of Clinical Oncology*, 19:1 - 11, 2010.

SOUZA, J. R. *Estudo sobre avaliação de eficácia terapêutica em oncologia: grupo psicoeducacional*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VALLE, E. M. *Psico-oncologia pediátrica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

VALLE, E. M., RAMALHO, M. N. O câncer na criança: a difícil trajetória. In: CARVALHO, V. A. *et al* (Orgs.). *Temas em psico-oncologia*. São Paulo: Summus, 2008.

VEIT, M. T., CARVALHO, V. A. Psico-oncologia: definição e áreas de atuação. In: CARVALHO, V. A. *et al* (Orgs.). *Temas em psico-oncologia*. São Paulo: Summus, 2008.

VERÍSSIMO, D. S., VALE, E. M. Grupos de sala de espera no apoio ao paciente somático. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 28-36, 2005.

COMMON GROUND E HORIZONTES INTERPRETATIVOS: NARRAÇÃO E NARRATIVAS FUTEBOLÍSTICAS

Rodrigo Lazaresko Madrid

Introdução

O universo do futebol está sujeito a interpretações por diversos prismas: esportivos, sociais, educacionais, biológicos etc. O presente trabalho apresenta o futebol como um universo cultural próprio, que propicia diferentes interpretações de mundo a partir de suas próprias características. Em outras palavras, há uma cultura do futebol que elabora interpretações e narrativas diversas e, simultaneamente, exige que os indivíduos tenham contato ou conhecimento dessa cultura para que possam compreendê-la.¹ É nesse ponto que há a conexão entre a pesquisa de mestrado que desenvolvi (MADRID, 2016) e os estudos sobre narrativas e identidades.

Nesse trabalho anterior, valho-me das noções de common ground e de subjetificação, introduzidas respectivamente por Herbert Clark (1996) e Ronald Langacker (1985, 1991, 2000, 2006, 2008) para tratar de interações linguísticas. Essas noções são apresentadas neste artigo na seção Common Ground e Subjetificação e estão diretamente ligadas ao conhecimento prévio e compartilhado, ao posicionamento e ao local de enunciação em que falante e ouvinte se encontram no momento da conceitualização de determinada cena. São considerados, pela linguística cognitiva, elementos fundamentais para a elaboração e a compreensão de determinadas estruturas linguísticas.

Esse posicionamento também é determinante para o modo como determinadas narrativas são interpretadas ou produzidas. O

¹ Narrativa neste trabalho é o conceito apresentado por Bruner (2003). O termo narração refere-se aos comentários em tempo real transmitidos por rádio e/ou televisão.

tema é abordado na seção Horizontes Interpretativos e Comunidades Interpretativas, com base no trabalho de Linda Alcoff (2006) para o primeiro conceito do título da seção e de Jerome Bruner (1991, 2002) e Stanley Fish (1980), para o segundo. Tais conceitos se aproximam das noções de common ground e subjetificação em termos da importância atribuída ao conjunto de informações extralinguísticas compartilhadas (ou não) entre quem produz a narrativa e quem a interpreta.

A quarta seção dedica-se a observar o mundo do futebol sendo elaborado por uma série de narrativas, atentando para os modos como uma “cultura futebolística” se cria em torno dessa atividade esportiva. Nessa seção, o trabalho de Paolo Demuru (2011, 2012) lança luz sobre fatores internos ao campo de jogo e à interação do futebol com outras narrativas, como aquelas ligadas ao jornalismo e à moda, por exemplo. O intuito é mostrar como as narrativas podem ser interpretadas de diferentes maneiras, de modo a alterar atitudes de acordo com a comunidade interpretativa em questão. Especificamente no caso apresentado, as narrativas analisadas dizem respeito à dualidade entre os aspectos elitistas e populares do futebol e têm paralelos com as mudanças observadas nas narrativas sobre o futebol do Brasil, do início do século XX até os dias de hoje.

Common Ground e Subjetificação

As noções de common ground e de subjetificação estão ligadas, conforme comentado na Introdução deste trabalho, a elementos pertencentes ao conhecimento e à capacidade cognitiva do falante e do ouvinte no momento de uso da língua. Esta seção tratará de ambos os conceitos de modo separado, mas estabelecendo relações entre eles. A maneira como estão articulados aos horizontes interpretativos e à ideia de comunidade interpretativa será apresentada na seção seguinte, na qual estes últimos conceitos serão tratados.

Common Ground

O common ground é, basicamente, o conhecimento compartilhado entre dois ou mais indivíduos que se prestam a uma interação. Há, porém, diferentes maneiras de se conceber esse conhecimento compartilhado. Utilizaremos a delimitação teórica e conceitual apresentada por Herbert H. Clark (1996).

O psicólogo americano define o common ground entre duas pessoas como “a soma de seus conhecimentos, crenças e suposições mútuos, comuns ou conjuntos.” (CLARK, 1996, p. 93)². Em outras palavras, trata-se de uma série de informações inerentes ao processo de interação, e que dependem de todos os participantes. Uma característica importante do common ground é a mudança por que ele passa a cada nova interação; esta sempre adiciona elementos ao conhecimento compartilhado.

Clark propõe três diferentes tipos de common ground: de base compartilhada, reflexivo e iterado (CG-Shared, CG-Reflexive e CG-Iterated, respectivamente). Para distingui-los, o autor considera os participantes de uma interação como membros de uma comunidade *C* que compartilha o common ground. Essa noção será importante quando relacionarmos o conceito de Clark à ideia de comunidade interpretativa.

Neste trabalho, o primeiro tipo receberá mais atenção, por estar mais ligado ao aspecto interacional e, portanto, comunitário da comunicação. Desse modo, introduzem-se resumidamente, a seguir, os outros dois.

O CG-Reflexive, o common ground reflexivo, diz respeito ao conhecimento que os participantes da interação têm da ciência do outro participante sobre uma proposição qualquer. O participante 1 está ciente da proposição e de que o participante 2 também está ciente – tanto da proposição como da ciência do participante 1. Por isso o

² “the sum of their mutual, common, or joint knowledge, beliefs, and suppositions”

nome de common ground reflexivo, trata-se de uma ciência sobre a ciência – a própria e a do outro: “eu sei que o céu é azul, você sabe que eu sei disso e sei também que você sabe que o céu é azul”.

O CG-Iterated é muito semelhante ao reflexivo, mas levado às últimas consequências. É algo próximo do conhecimento compartilhado que permite que se diga “eu sei que você sabe que eu sei [...]”. A questão é que a recursividade desse tipo de proposição pode ser repetida infinitamente, o que impede que essa forma de common ground possa representar um estado mental de fato, pois exigiria uma capacidade cognitiva infinita – o que não ocorre com processos como a memória, por exemplo.

Como foi possível observar, esses dois modos estão mais ligados ao conhecimento individual sobre o common ground que às informações exteriores que configurariam uma informação prévia. Essas compõem o tipo que Clark chama de “base compartilhada”, que será explicado a seguir.

O tipo em questão é o CG-Shared, que seria o conjunto de informações que estabelece o ponto de partida “sincronizado” entre os participantes para a interação. São as informações que os membros de determinada comunidade compartilham. Nesse caso, as condições para que uma proposição *p* seja common ground aos membros de uma comunidade *C* são as seguintes:

1. Todo membro de *C* tem informação de que a base *b* se sustenta.
2. *b* indica a todo membro de *C* que (*i*).
3. *b* indica aos membros de *C* que *p*.

Um exemplo é o caso de dois comentaristas esportivos analisando um jogo de futebol em que, num determinado momento, há duas bolas em campo. O fato só fará parte do common ground dos dois comentaristas se ambos conseguirem acessar (visualmente, por meio de repórteres etc.) a informação de que há duas bolas em campo.

Essa informação precisa também mostrar a cada um dos comentaristas que o outro também tem acesso a ela e, por fim, precisa mostrar a eles que há, de fato, duas bolas em campo.

Há, para Clark, dois tipos de common ground de base compartilhada: o comunal e o pessoal. O primeiro diz respeito a comunidades culturais, hábitos e tradições comuns a um determinado grupo de pessoas que podem chegar a não interagir diretamente entre si. É também o conhecimento da especialidade, como aquele compartilhado entre médicos ou professores, por exemplo, sendo considerado gradual. O tipo pessoal é o que reúne as experiências pessoais comuns, criado a partir de experiências perceptuais comuns (como o caso da observação das duas bolas em campo) ou de ações comuns, entre as quais o psicolinguista inclui a fala. O mundo futebolístico se enquadra no tipo comunal, como um campo de conhecimento especializado e gradual. Do mesmo modo que explicações de fenômenos biológicos não são acessíveis a qualquer indivíduo, as narrativas sobre o futebol tampouco o são.

Mais específico que o common ground, “ground” é o termo que o linguista Ronald Langacker (1985, 1991, 2000, 2006, 2008) utiliza como conceito para denominar o local e o momento da fala e, conseqüentemente, da interação. Trata-se de um conceito essencial nos fenômenos de subjetificação, conforme apresentado na seqüência.

Subjetificação

A Linguística Cognitiva, em geral, e a Gramática Cognitiva, especificamente, tratam a língua como um elemento que surge da interação humana. É no uso que suas regularidades são estabelecidas e é pelo uso que elas são alteradas. Dessa forma, para se estudar a língua é preciso considerar os elementos que estão envolvidos em seu uso e é por isso que a ideia de “ground” é essencial. Para a teoria de Langacker (a Gramática Cognitiva), o ground sempre está presente, em maior ou menor escala, nas construções linguísticas produzidas. É

justamente uma alteração na profundidade dessa presença atribuída ao ground que caracteriza o processo denominado subjetificação.

Esse conceito se estabelece como “uma alteração ou extensão semântica em que uma entidade originalmente construída objetivamente passa a integrar uma construção mais subjetiva.” (LANGACKER, 1991, p.215).

Essa “construção”³ é o modo como uma cena é concebida cognitivamente por um falante e/ou por um ouvinte. Uma construção mais objetiva tem seu conteúdo mais explícito linguisticamente, ao passo que uma construção mais subjetiva deixa a cargo do conceitualizador acessar o conteúdo por outros processos cognitivos, pois não são, necessariamente, codificados em língua. No caso das duas bolas em campo, um comentarista poderia construir de modo mais objetivo dizendo algo como (1) ou com um elevado grau de subjetificação, como em (2). Observe-se que, neste último, grande parte da informação a ser transmitida (ou seja, o conteúdo) está no ground, isto é, fora da língua.

1. Há uma segunda bola de futebol em campo, no círculo central do campo, do lado esquerdo da cabine!
2. Olhe para o círculo central!

As duas sentenças acrescentam a mesma informação ao common ground dos comentaristas, de que há uma segunda bola dentro do campo de jogo. Aquela em (2), no entanto, conta com recursos que já eram compartilhados entre os dois, como por exemplo, o fato de se tratar de uma bola de futebol, de que o círculo central faz parte do campo, entre outros. Sem essa informação compartilhada, a compreensão da sentença seria inviabilizada e não acrescentaria nenhuma novidade ao conhecimento dos comentaristas.

³ O termo original é construal. Talvez ‘construção’ não seja a melhor tradução, mas é a esse processo cognitivo que o termo se refere neste trabalho.

Na narração analisada em minha pesquisa de mestrado (MADRID, 2016), é frequente o uso do verbo sair sendo construído mais subjetivamente. Prototipicamente, esse verbo descreve o movimento de um elemento para o lado de fora de outro elemento. No entanto, nem sempre essa é a situação descrita pelo uso na narração, ou nem todos os elementos são codificados objetivamente em língua. Um exemplo é quando um jogador “sai da posição de impedimento”. O jogador, na imagem da transmissão, não se movimenta, mas a linha imaginária que configura o impedimento, sim. Existem, então, dois momentos: um em que o jogador está “dentro” dessa área de impedimento e outro em que ele está “fora”. A trajetória de deslocamento que o verbo sair normalmente designa, não ocorre de fato: ela é conceitualizada subjetivamente, isto é, depende da conceitualização do falante e do ouvinte. Todas essas informações somente são acessíveis àqueles que estão habituados ao futebol, a falar e a ouvir sobre futebol e suas narrações no rádio. Ou seja, àqueles que compartilham o common ground relacionado ao mundo do futebol.

Aos conceitos de common ground e de subjetificação este trabalho aproximará as noções de horizontes interpretativos e de comunidades interpretativas, que passam a ser descritas na seção seguinte.

Horizontes Interpretativos e Comunidades Interpretativas

O conceito de horizonte interpretativo de que trata este trabalho é apresentado por Linda Alcoff, em seu livro *Visible Identities*, de 2006. O livro traz esse conceito para estabelecer os parâmetros que a autora utiliza para os estudos de identidade, sobretudo aqueles ligados a questões de raça e gênero. Ao mesmo tempo em que a autora defende que a identidade é uma “entidade epistemicamente saliente e ontologicamente real.” (p. 5, minha tradução), essa realidade não está apartada da experiência e da agência individual ou coletiva. Iden-

tidade não é apenas um atributo dado (apesar de sua realidade estar atrelada a marcas corporais), mas um modo de agir, de adquirir experiências.

Esse modo de agir, e mesmo de viver, se dá por meio de um espaço e de um tempo histórico específicos. A partir disso, Alcoff define identidades mais precisamente como “experiências vividas posicionadas ou localizadas em que tanto indivíduos como grupos trabalham para construir significado em relação a experiências e narrativas históricas.” (p. 42). Desse modo, ao assumir determinada identidade, assume-se também uma postura e um modo específico de agir no mundo, de interpretá-lo e de ser interpretado(a).

Alcoff baseia sua noção de horizonte no trabalho do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, que o elabora a partir de uma metáfora visual, como o significado corriqueiro da palavra sugere. O horizonte é o espaço até onde é possível enxergar alguma coisa, a partir do local onde se está. Seu uso como conceito é bastante adequado à ideia de identidade sendo localizada, pois ela delimita o horizonte daquele que se identifica. Assim sendo, os horizontes são interpretativos na medida em que é por meio deles que determinadas identidades interpretam o mundo.

A proximidade com a noção de common ground se explicita no momento em que Alcoff afirma que

horizontes são abertos, em movimento constante, e aspectos do nosso horizonte estão, inevitavelmente, relacionados a um grupo ou compartilhados entre membros de uma identidade social (p. 102).

O verbo “interpretar” vem sendo utilizado neste trabalho como o ato de assimilação, de conceitualização, de acesso a informações. A transmissão e a própria criação dessas informações se dão por meio de diferentes narrativas, conforme se esclarece adiante.

Para o psicólogo Jerome Bruner (1991), há dez características do que se configura como uma narrativa. Dentre elas, algumas estão

mais próximas à criação de uma realidade a ser interpretada. Consequentemente, essas características de uma narrativa se aproximam também da formação de uma base de interpretação que possa ser compartilhada (como no caso do CG-Shared) ou usada como horizonte interpretativo. Isso acarreta consequências na interação entre indivíduos (como no caso da subjetificação apresentado anteriormente) ou culturas, conforme veremos na seção sobre o futebol como comunidade interpretativa.

A sequencialidade e a causalidade estão entre essas características. Não apenas as narrativas se constroem em sequência cronológica, com fatos que se sucedem, como esses fatos tendem a ser transmitidos de modo causativo, como se um acarretasse o outro. Esses aspectos contribuem para que as narrativas tenham um caráter cumulativo, ou seja, as informações e as narrativas se acumulam ao longo do tempo. As histórias narradas devem conter também momentos alternados de normalidade e de inesperado. O compartilhamento dessas histórias cria, segundo Bruner, uma “comunidade interpretativa” (p. 25).

Comunidade interpretativa é, portanto, um conjunto de narrativas que oferecem uma explicação comum para o mundo, de modo geral. O crítico literário americano Stanley Fish (1980) utiliza esse conceito para explicar o porquê de determinadas interpretações de obras da literatura serem consideradas válidas e outras consideradas absurdas. O real e o absurdo são determinados pela própria comunidade; a concordância ou a discordância sobre os “fatos” não são nunca resolvidos por meio do acesso ao real. A definição do que é “fato” e do que não é acontece de acordo com as narrativas já estabelecidas pela comunidade interpretativa hegemônica para cada tema ou questão.

Na próxima seção, apresento o futebol como constituinte de uma comunidade interpretativa, que ratifica certas narrativas como verdadeiras e tem o potencial de criar uma identidade em torno de si.

O Futebol como Comunidade Interpretativa

Esta seção será dedicada à compreensão do mundo futebolístico como uma série de narrativas, para além da narração transmitida por rádio. Conforme apresentado na seção anterior, as comunidades interpretativas são o conjunto de narrativas que compõem uma espécie de “cânone” de interpretações possíveis – e, consequentemente, também de interpretações impossíveis.

O jogo (de modo geral, não apenas o futebol ou mesmo o esporte) pode ser entendido como conceito e considerado um elemento da cultura. Trata-se de uma atividade realizada em um espaço e um tempo restritos e delimitados, mas, ainda assim, completamente livre (não necessária, passível de adiamento ou cancelamento) segundo Johan Huizinga (1971). Desse modo, o filósofo holandês utiliza a noção de jogo por ele definida para tratar também de cerimônias religiosas, eventos jurídicos e, evidentemente, esportes. Para ele, o jogo “é uma função significativa isto é, encerra um determinado sentido.” (p. 3-4). Por meio dessa “função significativa”, podemos compreender a própria prática esportiva do futebol como uma narrativa, no modo apresentado anteriormente.

O semiótico Paolo Demuru (2011) propõe uma análise do futebol que envolve não apenas a prática esportiva, mas também os discursos (aqui, as narrativas) sobre ela que se produzem em outras esferas da sociedade, com o objetivo de compreender o que caracterizaria o futebol-arte ou o estilo de jogo brasileiro. Para este trabalho, utilizaremos informações apresentadas por ele e outros autores quanto ao início das atividades futebolísticas no Brasil, no intuito de analisar a narrativa do futebol como esporte ora ligado às elites, ora às camadas mais populares do país.

No trabalho de Demuru é possível observar que há significado por trás das atitudes dos jogadores (no Brasil e fora dele, de modos distintos) dentro de campo e que o futebol pode ser entendido como linguagem. Juntamente com outras narrativas, como a moda e a im-

prensa, o autor demonstra como o jogo individual era privilegiado no início da atividade futebolística no Brasil em função da forte rejeição ao contato físico. Essa rejeição advinha dos manuais esportivos trazidos da Europa, fonte de inspiração para as atitudes adotadas pelas elites brasileiras. Assim, o futebol comunica aos seus praticantes e espectadores uma forma de ser e de estar no mundo – isto é, um horizonte ou um *common ground*.

O futebol foi introduzido no Brasil, ao longo da virada do século XIX para o século XX, como importação de uma prática que se espalhava pela Europa. Segundo Hilário Franco Júnior (2006), havia duas tendências no desenvolvimento do esporte: uma centrada nas camadas mais elitistas, baseada na exaltação ao corpo saudável e no amadorismo; e outra mais ligada aos setores populares, como “um modo de representação da existência negada em outros campos sociais” (p.64). Essa ideia é compartilhada por José Miguel Wisnik (2008), que descreve “a dupla cena” futebolística brasileira no começo daquele século. Havia, portanto, duas narrativas distintas que se apresentavam como modo de se jogar futebol, sendo mais valorizada – segundo a imprensa e manuais esportivos da época – aquela que ligava o esporte às elites⁴.

As narrativas da época associavam o futebol à modernidade e à Europa. Seja por meio da difusão dos ideais atléticos seja por meio da publicidade, da restrição do acesso aos eventos clubísticos e mesmo às partidas. Talvez por isso hoje a história mais difundida sobre o início do futebol no Brasil seja a de Charles Miller⁵.

A prática futebolística da elite, assim como o chá das 5 h e as regras de etiqueta europeias valorizavam o “jogo limpo”, sem agressividade e jogadas ríspidas. Além disso, o jogo coletivo era priorizado pelos manuais europeus, de modo que os praticantes da elite brasilei-

⁴ Evidentemente, as relações de poder vigentes estabeleciam qual seria a comunidade interpretativa dominante. Esse fato está diretamente ligado às noções de “dissenso” e de “partilha do sensível” de J. Rancière. Devido à brevidade do texto, não será possível abordar essas noções no presente trabalho.

⁵ Filho de um escocês que estudou na Inglaterra e teria trazido o futebol para o Brasil.

ra ojerizavam a individualidade em campo. Ainda assim, a violência era uma constante tanto nos campos como nas ruas, quando as vítimas eram negros ou mulatos que, sendo bons jogadores nas fábricas em que trabalhavam, passaram a compor o quadro de equipes e clubes que antes os excluía. Segundo Demuru, é no intuito de evitar essa violência que o drible e o jogo individual passaram a se tornar uma constante no futebol brasileiro.

Conforme descritas anteriormente, as comunidades interpretativas estão sujeitas a mudanças nos critérios de julgamento sobre as narrativas que as compõem. Com a inclusão de negros e mulatos, a expansão do futebol para associações de trabalhadores e o primeiro título mundial da seleção nacional em 1958, a narrativa do futebol como esporte das massas, das multidões, passa a ser preponderante no mundo futebolístico, acompanhando as narrativas da “democracia racial” em difusão naquela altura.

Hoje, com os valores financeiros envolvidos na prática do futebol profissional, tanto em termos de salário de jogadores que são estrelas internacionais, como de patrocínios, de estádios megalomaniacos e de aumento no preço dos ingressos, há novamente uma narrativa da “elitização do futebol”, notável em sites de notícias e em faixas e protestos elaborados por torcedores. Não por acaso, os movimentos de “ódio eterno ao futebol moderno” têm aumentado (em todo o mundo)⁶ nos últimos anos, trazendo consigo uma narrativa do esporte como diversão popular e mesmo como “patrimônio cultural” – vide a criação do Museu do Futebol em São Paulo-SP, em 2008.

Todas essas narrativas fazem parte de uma narrativa maior sobre o mundo do futebol e, conseqüentemente, da sua constituição como comunidade interpretativa. As informações se acumulam e alteram o *common ground* dos membros dessa cultura futebolística.

⁶ A narrativa sobre o futebol que se alterna entre elites e classes populares é frequente em diversos países. O “futebol moderno” diz respeito, principalmente, às mudanças introduzidas por Margaret Thatcher ao futebol da Inglaterra, no início da década de 1990, após a chamada Tragédia de Hillsborough.

O filme de curta-metragem *Offside* (NATTIV; TADMOR, 2016) mostra como o futebol se constitui como comunidade com narrativas próprias. Em resumo, o filme mostra dois soldados israelenses fazendo ronda ao lado de uma cerca que os separa de territórios palestinos. Eles estão entretidos na transmissão via rádio de uma partida de futebol da seleção brasileira. Num dado momento, surgem dois soldados palestinos, do outro lado da cerca⁷, e o momento de tensão é mantido daí ao final do filme. Os quatro ficam em silêncio, ouvindo a partida. Nesse instante, todos fazem parte da mesma comunidade, do horizonte interpretativo que constitui as narrativas sobre futebol – sem que isso exclua as narrativas da guerra que os coloca naquela posição. É com um tiro acidental que a narrativa do futebol cede espaço para a narrativa da guerra, e os quatro personagens acabam mortos enquanto a narração no rádio prossegue, dizendo que ocorreria uma catástrofe, um lindo gol fora anulado por impedimento.

Para que uma narrativa contribua para uma comunidade interpretativa, ela deve ser, primeiramente, aceita como válida por esta. Assim, a transmissão do futebol pelo rádio tem sido realizada de modo semelhante há alguns anos, uma vez que se estabeleceu como uma forma canônica de interpretar os acontecimentos dentro do campo de jogo. Por isso, para compreender a transmissão, é necessário adequar-se ao horizonte interpretativo adotado por ela, a fim de passar a fazer parte da comunidade futebolística, e interpretar “corretamente” proposições que contam com esse conhecimento compartilhado – aquelas com conteúdo subjetificado⁸.

⁷ Observe-se como há apenas a referência ao “outro lado”. É outro em relação a qual lado? O ponto de referência e a separação entre os dois lados da cerca são construídos de modo mais subjetivo, tanto pelo autor como pelo leitor deste texto.

⁸ Um exemplo bastante frequente é o AJEITOU/VAI BATER/ PRA FORA! Quem realiza a ação, quem sofre a ação, o movimento realizado, as dinâmicas de forças, as referências que estabelecem o dentro e o fora são conceitualizados de modo subjetivo, pelo falante e/ou pelo ouvinte. Para um indivíduo alheio ao futebol, essa sequência de fala não faz sentido.

A próxima seção retomará discussões realizadas e buscará apresentar algumas conclusões acerca das narrativas, do common ground, do futebol e da transmissão de suas partidas por rádio.

Considerações Finais

O trabalho buscou apresentar, inicialmente, dois conceitos utilizados pela Linguística Cognitiva para tratar da linguagem como uma ação de interação entre indivíduos. O primeiro, elaborado no campo da psicologia, é o de common ground, que diz respeito às informações e à base de conhecimento compartilhada por indivíduos em interação. O segundo diz respeito ao processo de subjetificação, em que o conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte é usado como parte da construção semântica de algumas estruturas linguísticas.

Em seguida, tratou-se de horizontes interpretativos e de comunidades interpretativas e dos modos como essas noções se articulam com os conceitos anteriores. Ambos estabelecem uma relação de elaboração mútua com as narrativas, abordadas aqui conforme apresentadas por Bruner (2006).

Finalmente, por meio de um breve histórico e de alguns exemplos, mostrou-se que as narrativas que tratam do futebol o constituem como uma comunidade interpretativa, ou seja, um common ground que tem seus próprios horizontes interpretativos. Esse estabelecimento do futebol como um campo de “expertise”, enquadrado como common ground de base compartilhada comunal, nos termos de Clark (1996). As narrações de futebol transmitidas por rádio contam com o compartilhamento dos horizontes interpretativos do futebol por parte de seus ouvintes, o que, por diversas vezes, pode causar estranheza e incompreensão àqueles que não se identificam com tais horizontes.

Referências Bibliográficas

ALCOFF, L. M. *Visible identities: race, gender, self*. Nova York: Oxford University Press. 2006.

BRUNER, J. *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*. v. 18, n. 1, 1991, p. 1-21.

_____. *Making stories: law, literature, life*. Harvard University Press, 2003.

CLARK, H. H. *Using language*. Cambridge University Press, 1996.

DEMURU, P. *Brasile: il calcio, la storia, l'identità*. Un esercizio di semiótica della cultura. Tese (Doutorado em Disciplina Semiótica) – Università di Bologna e Universidade de São Paulo, 2011.

_____. Futebol, whisky e cigarros. Práticas de consumo distintivo na Belle Époque Tropical. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA: CONSUMO, 2, *Anais...* São Paulo, 2012.

FISH, S. What makes an interpretation acceptable? In: *Is there a text in this class? The authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press, 1980. p. 338-355.

FRANCO JÚNIOR, H. *A dança dos deuses: futebol, sociedade, cultura*. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

LANGACKER, R. W. Observations and speculations on subjectivity. In: HAIMAN, J. (Org.). *Iconicity in syntax*. Amsterdã: Benjamins, 1985. p. 109-150.

_____. *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. v. 2. Stanford: Stanford University Press, 1991.

_____. *Grammar and Conceptualization*. Berlim: Mouton de Gruyter, 2000.

_____. Subjectification, grammaticization, and conceptual archetypes. In: ATHANASIADOU, A; CANAKIS, C.; CORNILLIE, B. (Org.). *Sub-*

jectification: various paths to subjectivity. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006.

_____. *Cognitive grammar: a basic introduction*. Nova York: Oxford University Press. 2008.

MADRID, R. L. *Descrição de aspectos linguísticos em uma narração de futebol transmitida por rádio*. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OFFSIDE. *Direção e produção*: Guy Nattiv e Erez Tadmor. Israel, 2006.

WISNIK, J. M. *Veneno remédio: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ESTRESSE, QUALIDADE DE VIDA EM VOZ E AGRAVOS OSTEOMUSCULARES EM PROFESSORES DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA DA CIDADE DE PETROLINA/PE

*Ariadine Ione Ferreira de Moura
Leonardo Rodrigues Sampaio
Francisco Alves Pinheiro*

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases (Nº 9.304/96) em seu artigo 67, assegura a valorização do docente, proporcionando, dentre outras coisas, o aperfeiçoamento profissional, progressão funcional, período incluso na carga horária destinado ao estudo, planejamento e avaliação, e condições de trabalho adequadas (BRASIL, 1996). Porém, isso não é uma realidade para todos os docentes brasileiros, o que faz com que o professor tenha que lutar constantemente por seus direitos, de forma que consiga exercer sua profissão de forma digna.

A docência é uma profissão que apresenta pouco tempo destinado ao descanso, elevada carga horária e uso constante da voz, o que pode ocasionar prejuízos à saúde dos professores. Dentre os danos à saúde mais observados, destacam-se os problemas de voz (9%), doenças osteomusculares (13%) e estresse (13%) (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

A qualidade vocal é um conjunto de características envolvidas na identificação de uma voz, no qual considera as dimensões físicas, psicológicas e socioeducativas. O primeiro aspecto contempla atributos fisiológicos e anatômicos do indivíduo, enquanto que a dimensão psicológica leva em conta a personalidade do indivíduo e o seu estado emocional no momento da fala. Já a dimensão socioeducativa, atenta para os fatores que são transmitidos culturalmente, como por exem-

plo o sotaque, as gírias e expressões específicas de um determinado grupo. Na análise da qualidade vocal é importante também identificar os sinais não-verbais relacionados à voz, como pigarro constante, tremor à respiração, dentre outros, os quais influenciam na comunicação oral (BEHLAU *et al.*, 2001).

As alterações vocais podem influenciar a qualidade de vida e apresentar maiores consequências a depender do uso da voz. Para profissionais que não a utilizam frequentemente as consequências serão reduzidas, diferentemente do que acontece com os indivíduos que utilizam a voz profissionalmente, como por exemplo, os professores. O Consenso Nacional Sobre Voz Profissional (2004) conceitua a voz profissional como pertencente a sujeitos que dependem da comunicação oral para sua atividade profissional.

Outro fator que acarreta danos à saúde dos docentes é o estresse, no qual segundo Meleiro (2012), diversos estudos da literatura apontam que a profissão do professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Esse termo, estresse, apesar de concebido popularmente como algo ruim, é necessário para a vida do ser humano, sendo uma reação normal que faz com que o indivíduo se mobilize diante de situações que envolvem forte emoção ou perigo (MELEIRO, 2012). Selye (1936) conceitua estresse como uma reação inesperada do sujeito, a qual denominou de Síndrome da Adaptação Geral, que pode ocorrer em três fases: alerta, resistência e exaustão.

Lipp (2012) avançou nos estudos de Selye e define o estresse como sendo uma reação do organismo, que envolve componentes psicológicos, mentais, físicos e hormonais, diante de mudanças no modo de vida de uma pessoa, podendo se manifestar ao longo de quatro fases. Na primeira fase, que é denominada de fase de alerta, ocorre produção de mais adrenalina, que ativa diversos sistemas, o que favorece a preservação e a sobrevivência. Por isso, o alerta pode ser considerado uma fase positiva do estresse. A fase de resistência se caracteriza pela adapta-

ção do indivíduo ao evento estressor, fazendo com que o organismo volte ao seu estado normal. Porém, se novos estímulos estressores voltarem a se fazer presentes, outras alterações se desencadearão no organismo.

A terceira fase, denominada de quase-exaustão surge quando o sujeito não consegue manter a homeostase interna, tal como na fase de resistência, iniciando o processo de adoecimento, que pode avançar para a fase mais grave, quando não acontece remoção do evento estressor ou introdução de algum tipo de estratégia de enfrentamento do estresse. A exaustão, última fase, ocorre quando o evento estressor permanece por um longo período de tempo, esgotando assim as energias de adaptação do sujeito, e acarretando o surgimento de doenças mais severas (LIPP, 2012).

O estresse ocorre à medida que um agente estressor se torna capaz de causar desequilíbrio e o sujeito não apresenta respostas ao evento, instalando danos físicos e psicológicos (SILVA *et al.*, 2008). Vale salientar que o estresse também é algo normal do indivíduo e ocorre como meio de prevenção e preparação para resposta a estímulos inesperados.

Porém, à medida que esse tipo de resposta se torna danosa para o sujeito, o estresse tende a evoluir para o nível patológico. Meleiro (2012) afirma que a “pessoa é agredida de um modo geral, e cada indivíduo tem propensão para adoecer de acordo com o *locus* de menor resistência, isto é, o órgão-alvo de maior fragilidade, com a própria constituição e herança genética” (p. 13). Desta forma, apesar do evento estressor estar presente no indivíduo, cada um reage de forma diferente, a depender da sua história de vida, do contexto que está inserido, da sua personalidade e também de aspectos genéticos e biológicos, como sexo e idade.

Outro agravo à saúde que ao qual os profissionais docentes estão suscetíveis são os problemas osteomusculares. Estes têm origem multifatorial complexa, envolvendo questões como a repetição da mesma atividade por longo período de tempo, posições

inadequadas e fatores da organização do ambiente profissional (BRASIL, 2001).

Couto, Nicoletti e Lech (2007) conceituam os distúrbios osteomusculares como transtornos mecânicos, funcionais ou lesões nos membros superiores resultando em dor, incômodo, e dificuldade na realização do trabalho, que, a depender do agravamento, podem evoluir para uma síndrome dolorosa e crônica. No Brasil, esses transtornos são mais conhecidos pela sigla LER (lesões por esforços repetitivos), porém mundialmente a terminologia DORT (distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho) é utilizada com maior frequência. Atualmente, utiliza-se a terminologia LER/DORT.

Os problemas osteomusculares ocasionam impedimentos para os professores realizarem atividades de trabalho, domésticas ou de lazer, em proporções diferentes, a depender do local afetado. De forma geral, as regiões lombar e dorsal são as que causam maiores impedimentos nessas atividades, e foram responsáveis pelo maior número de afastamentos do trabalho para tratamento de saúde (MANGO *et al.*, 2012).

Segundo a pesquisa realizada por Mango *et. al* (2012), o número de classes que o professor leciona está diretamente relacionado ao aparecimento de problemas osteomusculares. Dentre os problemas de LER/DORT observados nos professores destacam-se dor nos braços e ombros, nas costas, nas pernas, na coluna e inchaço nas pernas, sendo as dores nos braços e ombros e costas as de maior incidência (DELCOR, 2004).

Face ao exposto, o objetivo desse estudo foi averiguar os índices dos agravos osteomusculares, qualidade de vida em voz e estresse em professores de Escolas de Referência em Ensino Médio da cidade de Petrolina/PE. Ademais, buscou averiguar a sua percepção acerca de sua saúde, de forma global.

Esse estudo se torna relevante tendo em vista que os professores são profissionais que têm propensão para desenvolver agravos rela-

cionados a voz, estresse e agravos osteomusculares, considerando as características e rotina de trabalho. Além do mais, como o público-alvo da pesquisa são professores do programa de educação integral, que tem como objetivo uma melhoria na qualidade da educação do nível médio, funcionando em regime integral ou semi-integral (PERNAMBUCO, 2008), é relevante avaliar os agravos à saúde desses profissionais, pois essa é uma proposta de educação recente no estado de Pernambuco.

Método

Amostra

A amostra foi constituída por 70 docentes, cujas idades variaram entre 23 e 60 anos ($M = 41,06$. $d.p = 8,35$), de ambos os sexos (78,6% do sexo feminino). Os critérios de inclusão na amostra foram: ser professor de escola do ensino médio semi-integral ou integral da rede pública da cidade de Petrolina/PE, ter pelo menos um ano de experiência como docente e participar do estudo voluntariamente. Como critérios de exclusão foram definidos: estar afastado das atividades laborais ou de licença por motivos de saúde.

Instrumentos

Para avaliar os agravos na saúde dos professores foram utilizados os seguintes instrumentos, todos validados no Brasil:

- O Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares (QNSO), para avaliar os distúrbios em diferentes regiões do corpo e sua ocorrência nos últimos 12 meses, bem como nos sete dias anteriores à entrevista e a possível interferência desses distúrbios no trabalho (PINHEIRO; TRÓCOLLI; CARVALHO, 2002);

- O Inventário de Sintomas de Stress de LIPP (ISSL), que fornece uma medida de sintomatologia de estresse em adultos, é composto por três quadros, referentes as fases do estresse: sendo o primeiro referente aos sintomas físicos e psicológicos experimentado nas últimas 24 horas; o segundo e terceiro quadro são compostos por sintomas físicos e psicológicos referentes à última semana e ao último mês, respectivamente. Alguns sintomas aparecem tanto na etapa 1 quanto na 3, mas com intensidades diferentes, sendo no total 37 itens de natureza somática e 19 psicológicas (LIPP; GUEVARA, 1994);
- O Protocolo de Qualidade de Vida em Voz (QVV), composto por 10 itens que são divididos nos domínios físico e socioemocional, avaliados por meio de uma escala tipo Likert de cinco pontos (1 = nunca acontece e não é um problema; 2 = acontece pouco e raramente é um problema; 3 = acontece as vezes e é um problema moderado; 4 = acontece muito e quase sempre é um problema; e 5 = acontece sempre e realmente é um problema) (GASPARINI; BEHLAU, 2009).

Para verificar a percepção e o cuidado acerca da saúde e as consequências dos possíveis problemas de saúde identificados e o estresse dos participantes, foram realizadas entrevistas com os docentes. Para tal, foi utilizado um roteiro semiestruturado. Essa entrevista foi realizada apenas com os professores que apresentaram os escores mais elevados nas escalas de mensuração de aspectos da saúde (qualidade de vida em voz, agravos osteomusculares e estresse), indicando assim, maior índice de estresse e agravos osteomusculares, e menor qualidade de vida em voz ($n = 18$; 94,4% do sexo feminino).

Procedimentos de coleta e análise de dados

O Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares, a Escala de estresse de LIPP, o Protocolo de Qualidade de Vida em Voz são ins-

trumentos autoaplicáveis, que foram entregues aos participantes para que eles preenchessem individualmente, no próprio ambiente de trabalho e de acordo com suas disponibilidades. Todas as análises estatísticas foram realizadas com o auxílio do software estatístico SPSS, versão 20.0.

A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente, em um local na própria escola, com o mínimo de interferências externas possível. A análise dos resultados seguiu os passos propostos na análise de conteúdo, seguindo a orientação de Bardin (2011): primeiramente ocorreu a leitura flutuante; na sequência foram formadas categorias que agrupavam respostas com conteúdo semelhante e criado um protocolo de análise; a seguir, foi feita uma leitura atenta de todas as entrevistas, seguindo o disposto no protocolo; e por fim, as categorias foram numeradas e inseridas em um banco de dados do software estatístico SPSS, versão 20.0, buscando-se avaliar a relação entre a frequência de uso dessas categorias e as demais variáveis.

Aspectos Éticos

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisa com Seres Humanos (CEDEP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco, sob o número 48795115.5.0000.5196. Todos os procedimentos adotados na presente pesquisa obedeceram aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, previstos na Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados

Qualidade de vida em voz, estresse e agravos osteomusculares

A qualidade de vida em voz dos professores da pesquisa apresentou escores altos nos três domínios avaliados (total, físico e socioemo-

cional). A este respeito, relembramos que os escores poderiam variar entre 0 e 100, de forma que quanto mais próximo de 0, pior a qualidade vocal. O domínio que apresentou escore médio inferior aos demais foi o físico ($M = 84,11; \pm 15,39$), enquanto que o socioemocional apresentou o índice mais elevado ($M = 93,93; \pm 12,21$), e o domínio total apresentou escore médio de 88,41 ($\pm 12,71$).

Para a análise da variável “estresse”, cinco participantes foram excluídos da amostra, pois deixaram de responder alguns itens da escala de Lipp (1994), o que impossibilitou avaliar com precisão esta variável nesses indivíduos. Desta forma, foram mantidos apenas 65 participantes (76,92% sexo feminino e 23,08% sexo masculino) para análise do estresse. Inicialmente foi constatado que a maioria dos participantes (53,8%) não apresenta sinais de estresse e dentre os que apresentaram indicativos dessa patologia a maioria (86,66%) encontra-se na fase de resistência física ou psicológica (Gráfico 1).

Para a análise dos agravos osteomusculares as respostas ao Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares foram categorizadas da seguinte forma: as pontuações em cada parte do corpo (pescoço, ombros, cotovelos, punhos e mãos, coluna dorsal, coluna lombar, quadris ou coxas, joelhos e tornozelos) foram somadas, sendo que presença de dor nos últimos sete dias e/ou nos últimos 12 meses valia um ponto, enquanto que a interferência nas atividades do trabalho nos últimos 12 meses valia dois pontos; após o somatório das pontuações em todas as partes do corpo foram formadas as seguintes categorias: 1: Nenhum tipo de queixa (pontuação = 0), 2: Queixa de pequena magnitude (presença de dor nos últimos sete dias e/ou nos últimos 12 meses) e 3: Queixa de magnitude considerável (presença de dor nos últimos sete dias e/ou nos últimos 12 meses e interferência nas atividades do trabalho nos últimos 12 meses).

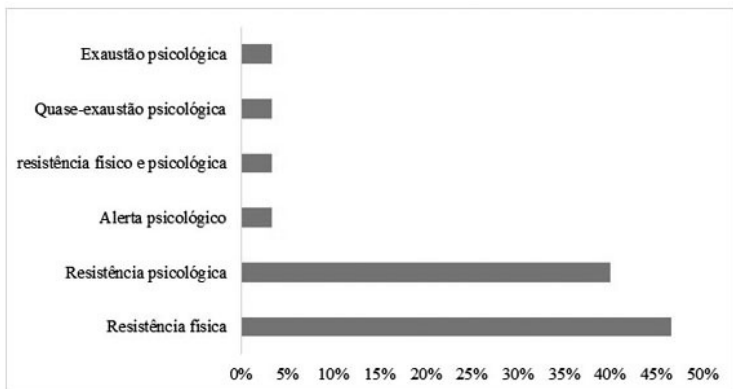


Gráfico 1 – Frequência de estresse nos professores

Fonte: Os próprios autores

Após as análises observou-se uma baixa prevalência de sintomas osteomusculares, sendo a região da coluna lombar a que apresentou o maior índice de queixa de magnitude considerável, porém ainda em pequena proporção. Além disso, os ombros apresentaram o maior índice de queixas de pequena magnitude (Gráfico 2).

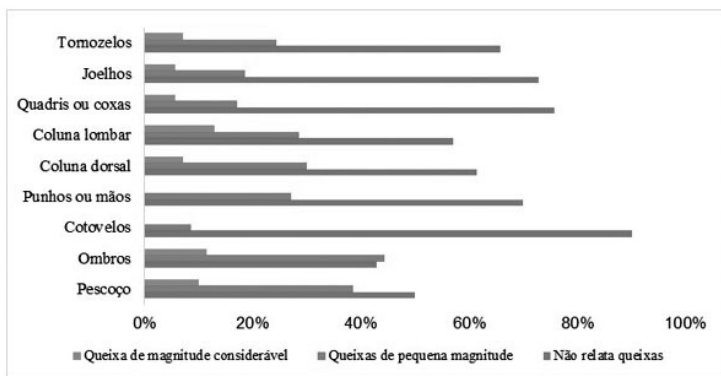


Gráfico 2 – Frequência de agravos musculares em diferentes partes do corpo

Fonte: Os próprios autores

Percepção dos professores sobre os agravos à saúde

Uma entrevista semiestruturada foi conduzida com os participantes que pontuaram mais nas escalas de estresse e agravos osteomusculares e, menos no protocolo de qualidade de vida em voz em cada escola. Sendo assim, foram selecionados no mínimo três participantes de cada escola que manifestaram maior agravos à saúde. A partir desses critérios, identificou-se um total de 19 participantes, dos quais apenas um não aceitou participar da entrevista. Após a transcrição e leitura flutuante dos dados, foram formadas categorias para agregar as respostas dos professores a partir de critérios considerados mais relevantes para os objetivos desse estudo.

Considerando as questões relacionadas a voz, 88,9% dos entrevistados afirmaram que já sentiu algum tipo de alteração vocal que interferiu nas suas atividades, sendo a mais comum a rouquidão, seguida de calos nas cordas vocais e faringites (Gráfico 3). Conforme relata o P1, esse tipo de alteração é muito comum no cotidiano dos docentes:

Sim, sim, normal... a gente faz uso muito da fala... Mas não tem como você trabalhar aulas todos os dias e você não sentir a garganta irritada, a fala um pouco cansada, já um pouco rouca, acho que é natural. (P1).

Ao serem questionados sobre que medidas eles tomavam para cuidar de sua voz, destacaram-se a ingestão de água (44,4%), gargarjo (16,7%), falar menos e em uma intensidade mais baixa, medicamentos naturais (11,1%), comer maçã (11,1%), não comer fruta cítrica (5,6%), usar microfone (5,6%), e uso de medicamentos (5,6%). Nenhum participante afirmou fazer tratamento no momento com fonoaudiólogo, ou realizar procedimentos orientados por esse tipo de profissional, excetuando-se a ingestão de água. Por fim, 11,1% afirmou não ter nenhum cuidado específico para com a suas vozes. Apesar dessa aparente negligência, quase todos os entrevistados (94,4%) afirmaram que já forçaram demais a voz ao dar aula, sendo que desses, 38,9% afirmou que isso ocorre com significativa frequência.

No que se refere ao estresse, a maioria (72,2%) dos participantes afirmou que a escola seria uma potencial fonte de estresse, sendo os principais fatores geradores de estresse: a carga horária elevada e o ritmo de trabalho (22,2%), desinteresse dos alunos (16,7%), jornada integral (16,7%), salas superlotadas e o barulho excessivo (16,7%). Outros fatores como comportamentos inadequados em algumas turmas, busca por coisas novas, falar em alta intensidade, cobranças por parte da escola e as metas estabelecidas nas políticas estaduais também foram destacados por cerca de um terço dos entrevistados. Os trechos a seguir ilustram um pouco da percepção dos entrevistados a respeito dos fatores causadores de estresse.

... hoje eu acho que em todo local de trabalho, a vida, o ritmo de vida que nós estamos levando hoje em dia, tudo hoje nos causa estresse... E o ritmo de trabalho, como eu tava dizendo aqui, o ritmo é muito intenso... todos os dias nove aulas, nove aulas, nove aulas, 45 alunos, 50 alunos numa sala de aula, então não tem como dizer que isso não estressa. Com certeza estressa sim, estressa sim (P1 sic.).

Não sei se é nessa escola, talvez sim pela coisa da integralidade, que você tem que tá o dia inteiro e isso lhe dá uma certa prisão... mas por esse aprisionamento que nem sempre é produtivo. Porque as vezes você já terminou o que tinha que terminar, mas você tem que cumprir hora (P4 Sic.).

... essa falta de interesse dos alunos de realizar as atividades, e a gente tem que tá o tempo todo com eles ali, cobrando, motivando, ou não sei se posso usar essa palavra, se a gente consegue motivar alguém, mas pelo menos tentando, trazer para esse aluno a importância de estar realizando essas atividades” (P7 Sic.).

Tem, algumas turmas que me causam estresse terrível... se você não botar moral ou então brigar, você não dá aula não, porque é muita conversa, é muita conversa (P3 Sic.).

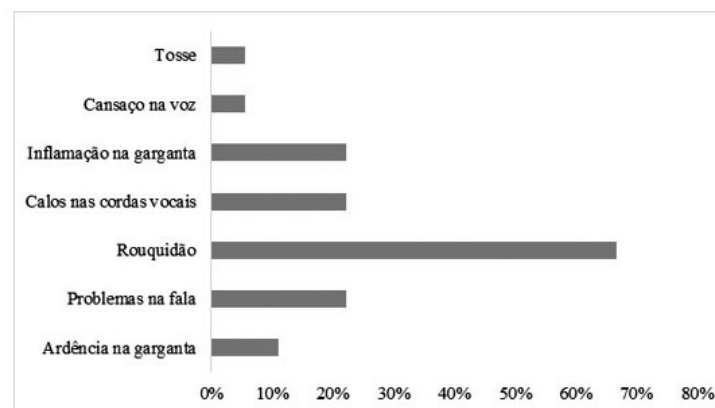


Gráfico 3 – Alterações vocais nos professores

Fonte: A própria autora

Ao serem questionados sobre as ações que eles empreendiam para combater o estresse, 27,8% alegou possuir alguma estratégia que usava com bastante frequência e 11,1% relatou utilizá-las apenas raramente. As principais ações de combate ao estresse relatadas pelos participantes são apresentadas no gráfico 4, a seguir.

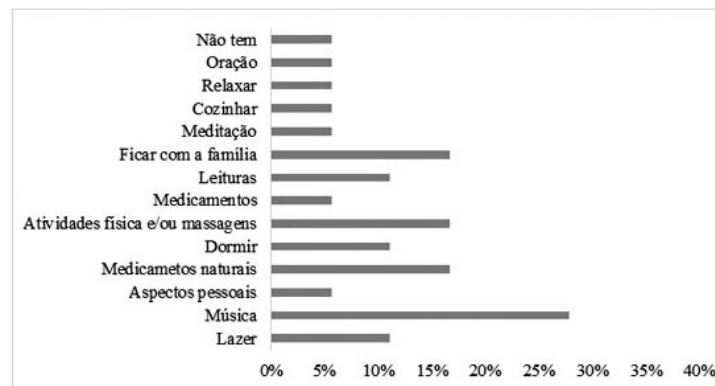


Gráfico 4 – Recursos para aliviar o estresse

Fonte: A própria autora

Ao investigar a percepção dos entrevistados sobre os agravos osteomusculares, 77,8% afirmou sentir dores pelo corpo (por exemplo, tensão muscular, bursite, tendinite e dor de cabeça), sendo a maior concentração (66,7%) na região superior. Também afirmaram sentir dores na região inferior (50%), porém em menor proporção. O cuidado para evitar esse tipo de agravo variou entre tratamento com profissional de saúde, atividade física, medidas não medicamentosas e medidas alternativas (respiração, alongamentos, massagens e/ou busca por equilíbrio), como pode ser vista no gráfico 5:



Gráfico 5 – Cuidados para evitar agravos osteomusculares

Fonte: A própria autora

Discussão

O escore médio da qualidade de vida vocal nos participantes se aproximou de 100, o que indica que a percepção da saúde que esses indivíduos possuem acerca de sua própria voz é muito boa, corroborando com os achados de Rossi-Barbosa, Barbosa e Caldeira (2012). Outro fato que merece destaque é que, apesar dos escores serem altos em todos os domínios (físico, socioemocional e total), o que apresentou escore médio mais baixo foi o domínio físico, o que pode indicar

que os aspectos fisiológicos da voz são mais facilmente perceptíveis do que os emocionais. Isso pode ocorrer, devido a questões referentes ao domínio socioemocional e da influência da qualidade vocal em aspectos subjetivos (por exemplo, ficar deprimido ou ansioso). Em contrapartida, como as questões sobre os aspectos físicos possuem relação direta com o comprometimento das atividades laborais e rotineiras, poderão ocasionar uma percepção mais acurada dos participantes acerca da qualidade de vida em voz no domínio físico.

Apesar da qualidade de vida em voz dos participantes apresentar escores médios altos, na entrevista semiestruturada a maioria afirmou já ter sentido alterações vocais. Esses dados corroboram com o estudo de Fabrício, Kasama e Martinez (2010), no qual os professores apresentaram escores médios altos no instrumento objetivo que avaliava a qualidade de vida vocal, embora tenham afirmado que sentiram alterações vocais. Esse dado pode indicar que os professores da presente pesquisa ainda não desenvolveram agravos a ponto de ser possíveis identifica-los pelas medidas objetivas, mas que eles possuem algum nível de consciência do quão desgastante a profissão da docência pode ser para a voz, a ponto de a maioria afirmar que o exercício profissional lhes causa algum tipo de sintoma vocal. Outro ponto que merece destaque, é que a idade dos participantes da presente pesquisa apresentou uma elevada amplitude, e a maioria tinha até 40 anos, o que pode ter contribuído para que eles ainda não tenham desenvolvido danos referente a qualidade vocal.

As medidas usadas para cuidar da voz mais relatadas pelos docentes foram a ingestão de água e a diminuição da intensidade da voz, indicando a falta de busca por cuidados profissionais por parte dos docentes para com a sua própria voz. Isso pode provocar consequências negativas mais severas futuramente, já que a maioria está sinalizando desde já a presença de sintomas vocais. Essa falta de busca dos tratamentos adequados em relação à voz dos participantes do presente estudo corrobora com os achados de Fabrício, Kasama e Martinez (2010), no qual os participantes, quando procuraram algum tipo de

cuidado, na sua maioria, optavam por reduzir a intensidade da voz ou tratamentos caseiros.

Na presente pesquisa a maioria dos professores não apresentou estresse, o que vai de encontro aos achados das pesquisas de Martins (2007) e Mesquita *et al.* (2013), nas quais a maioria dos professores apresentou sinais ou sintomas de estresse. Por outro lado, dentre os que apresentaram estresse no nosso estudo, a maioria estava na fase de resistência física ou psicológica, o que também foi encontrado na pesquisa de Goulart Junior e Lipp (2008). As fases de resistência, física ou psicológica são marcadas pela busca pelo equilíbrio interno, de forma que o indivíduo tenta se adaptar ao estímulo estressor. Porém, quando esse equilíbrio não é alcançado o sujeito desenvolve a fase de quase-exaustão, que é considerada uma fase mais danosa e na qual ocorre o adoecimento. Com isso, apesar da maioria dos professores do presente estudo não apresentar sintomatologia do estresse, supõe-se que os que apresentaram algum sintoma já estejam na fase de busca de equilíbrio, demonstrando a importância de ocorrer medidas protetivas para não avançar para fases mais danosas.

Outro fato que pode ter contribuído para a baixa frequência de sinais e sintomas de estresse nos participantes é o fato de serem professores de escolas de referência, e isso faz com que eles não tenham que trabalhar nos três turnos e também não tenham que se deslocar para outras escolas todos os dias, características mais comuns em professores que atuam em escolas públicas regulares.

Apesar da jornada integral ter sido apontada como fator estressante por uma pequena parcela de participantes, esta possibilita uma aproximação maior com o alunado, os colegas de trabalho e com a gestão, fatores esses que foram avaliados positivamente e que os ajudavam a sentirem-se bem nas suas respectivas instituições. Assim, acredita-se que o regime de educação integral contribuiu para a redução do índice de estresse na presente amostra, quando comparados àqueles observados nos estudos de Martins (2007), Goulart Junior e Lipp (2008) e Mesquita *et al.* (2013), que ocorreram em

escolas públicas regulares. Vale destacar que a educação integral traz na sua dinâmica propostas que buscam modificar alguns déficits na rotina dos professores de escolas regulares, como a necessidade de ter vários vínculos empregatícios. Os docentes das escolas de referência trabalham uma jornada de 40 ou 32 horas semanais, nas escolas integrais e semi-integrais, respectivamente, o que faz com que eles passem os turnos matutino e vespertino na escola, dificultando o acúmulo de diversos vínculos empregatícios. No caso de professores de escolas semi-integrais eles obtêm folgas durante os turnos em alguns dias.

Ainda sobre o estresse, os participantes na entrevista semiestruturada, em sua maioria, afirmaram que a escola seria uma potencial fonte de estresse, o que em certo sentido, parece contradizer os dados produzidos a partir da Escala de Estresse de LIPP (1994). É possível que esta aparente contradição reflita o fato de que como o “estresse” é um termo bastante popular nos dias atuais, é comum as pessoas se considerarem “*estressadas*” apenas em função de momentos da ocorrência de algum desequilíbrio, sem considerar a sintomatologia própria do estresse. O instrumento utilizado para averiguar o índice de estresse na presente pesquisa se baseia no acúmulo de sintomas em diferentes intervalos de tempo, diferentemente da entrevista, na qual era perguntado apenas se “*a escola causava estresse*”. Dessa forma, subentende-se que os indivíduos possam ter se considerado estressados por vários motivos, mas na realidade, essa percepção ainda não reflita a instalação de um quadro patológico do estresse.

Os fatores da ocorrência de estresse na escola na presente pesquisa vão ao encontro do estudo de Mesquita *et al.* (2013), estando relacionados ao mau comportamento e desinteresse dos alunos, superlotação das turmas e condições precária nas salas, sendo esses, dentre outros, alguns fatores que os professores apontaram como causa do desenvolvimento do estresse. Como se pode perceber, os maus comportamentos dos alunos também foram apontados como fonte para o desenvolvimento do estresse. Sobre essa problemática,

Garcia (2009) discute que a indisciplina e violência são fatores que preocupam a escola há muito tempo e são provocadores de mal-estar, tendo ocorrido um avanço em nível de complexidade desses fatores, fato esse, que requer atenção das autoridades competentes. Na presente pesquisa, o mau comportamento em sala de aula, falta de respeito e de limites por parte dos alunos, também foram apontados como causas de conflitos entre os docentes e discentes, o que demonstra também um mal-estar causado pela própria relação professor-aluno.

A maioria dos professores não apresentou agravos osteomusculares, diferentemente do que foi encontrado nos estudos de Mango *et al.* (2012), Fernandes, Rocha e Costa-Oliveira (2009) e Darwish e Al-Zuhair (2013). Entretanto, dentre os que apresentaram algum agravo osteomuscular, a maioria demonstrou sentir *queixas de pequena magnitude* na região superior do corpo. Na mesma direção, ao serem questionados durante a entrevista sobre dores osteomusculares, os professores pontuaram maior índice de dores na região superior do corpo, concordando com a Instrução Normativa Nº 98 do INSS (BRASIL, 2003), a qual salienta que os sintomas relacionados a danos osteomusculares ocorrem, geralmente, na parte superior do corpo. Os distúrbios osteomusculares envolvem, dentre outras questões, a repetição da mesma atividade por longo período (BRASIL, 2001), fato que ocorre com frequência na atividade laboral do professor.

Dentre as atividades rotineiras da docência, estão as que ocasionam esforços na parte superior do corpo, por exemplo, correção de atividades e provas, uso do quadro e preenchimento de diários de classe dos alunos, o que pode estar contribuindo para o aparecimento dos sintomas osteomusculares na parte superior de seus corpos. Pode-se supor ainda que esses sintomas podem se agravar a depender do tempo de profissão, pois faz com que o indivíduo esteja inserido nesse ambiente laboral com uma alta demanda de trabalho por mais tempo, ocorrendo maiores desgastes físicos.

Considerações Finais

De maneira geral a presente pesquisa indicou índices de estresse, e agravos osteomusculares na minoria dos professores de Escolas de referência do município de Petrolina, e um alto índice de qualidade de vida em voz. Com relação a variável estresse, é importante considerar que apesar da maioria não apresentar a sintomatologia do estresse, dentre os que apresentaram, a maioria está na fase de resistência, sendo importante ocorrer intervenções para que esses sintomas não evoluam para a fase de quase-exaustão, na qual acontece o agravamento, e o aparecimento do adoecimento.

Outro dado que indica possíveis danos à saúde dos docentes, é o fato de que apesar da maioria apresentar boa qualidade de vida em voz e baixa prevalência de agravos osteomusculares a partir das medidas objetivas, a maioria afirmou já ter apresentado alterações vocais e dores no corpo.

O fato dos professores apresentarem baixo agravos à saúde, pode demonstrar como um fato positivo da política pública das escolas de referência, porém, é importante investigar a possível contribuição do modelo de educação integral para a melhoria na saúde desses docentes, para buscar propostas e intervenções adequadas para esses profissionais.

Uma das limitações dessa pesquisa refere-se ao fato do tamanho da subamostra (para a realização da entrevista), dessa forma impossibilitou a utilização de conclusões mais amplas, quando se comparava os dados das medidas objetivas com os dados da entrevista.

Sugere-se que sejam realizados estudos futuros para verificar se existe diferença entre os agravos de saúde dos professores de escolas regulares e de escolas de referência, para verificar uma possível interferência da proposta de ensino integral para à saúde desses professores.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: ed. 70, 2011. 279p.

BEHLAU, M. *et al.* Avaliação de voz. In: BEHLAU, M (Org.). *Voz: O livro do especialista*. 1 v, Rio de Janeiro: Revinter, 2001. P. 85 -246.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 1996. 28p.

_____. Instrução Normativa n. 98, de 05 de dezembro de 2003. Aprova norma técnica sobre Lesões por Esforços Repetitivos –LER ou Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho –DORT. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2003. 12p.

_____. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde*. Brasília, 2001. 580p.

CONSENSO NACIONAL SOBRE VOZ PROFISSIONAL. *Voz e trabalho: uma questão de saúde e direito do trabalhador*. Rio de Janeiro. 2004. 68p.

COUTO, H.A; NICOLETTI, S.J; LECH, O. *Gerenciando a LER e os DORT nos tempos atuais*. Belo Horizonte: ERGO, 2007.492p.

DARWISH, M.A; AI-ZUHAIR, S.Z. Musculoskeletal pain disorders among secondary school Saudi female teachers. *Pain research and treatment*, v. 2013, n. 3, p. 1-7, jul. 2013.

DELCOR, N.S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p 187-196, jan/fev. 2004.

FABRÍCIO, M.Z; KASAMA, S.T; MARTINEZ, E.Z. Qualidade de vida relacionada à voz de professores universitários. *CEFAC*, São Paulo, v.12, n.2, p. 280-287, set. 2009.

FERNANDES, M.H; ROCHA, V.M; COSTA-OLIVEIRA, A.G.R. Fatores associados à Prevalência de Sintomas Osteomusculares em Professores. *Rev. Salud Pública*, Colômbia, v.11, n. 2, p. 256-267, abr. 2009.

GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. *Rev. Diário Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009.

GASPARINI, G; BEHLAU, M. Quality of life: validation of the Brazilian version of the voice-related quality of life (V-RQQL) measure. *J. Voice*, v. 23, n. 1, p. 76-81, 2009.

GOULART JUNIOR, E; LIPP, M.E.N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

LIPP, M.E.N. Soluções criativas para o stress. In: LIPP, M. E. N. (Org.). *O stress do Professor*. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2012. 136p.

_____; GUEVARA, A.J.H. Validação empírica do inventário de sintomas de stress. *Estudos de psicologia*, v. 11. N. 3, p. 43- 49, 1994.

MANGO, M.S.M. *et al.* Análise dos sintomas osteomusculares de professores do ensino fundamental em Matinhos (PR). *Fisioter Mov.*, Curitiba, v. 25, n. 4, p. 785-794, out./dez. 2012.

MARTINS, M.G.T. Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v.10, p. 109-128, 2007.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. E. N. (Org.). *O stress do Professor*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 136p.

MESQUITA, A.A. *et al.* Estresse e síndrome de burnout em professores: prevalências e causas. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 31, n. 75, p. 627-635, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, D.A; VIERA, L.M.F. (Coord). *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional*. Grupo de es-

tudos sobre política educacional e trabalho docente. Belo Horizonte: [s.n.],2010. 88p.

PERNAMBUCO. Lei complementar n. 125, de 10 de julho de 2008. *Cria o programa de educação integral*. Recife: Diário do Estado de Pernambuco, 2008. 3p.

PINHEIRO, F.A; TRÓCOLLI, B.T; CARVALHO, C.V. Validação do questionário nórdico de sintomas osteomusculares. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 307-312, 2002.

ROSSI-BARBOSA, L.A.R; BARBOSA, M.R; CALDEIRA, A.P. Qualidade de vida e voz em professores do município de Montes Claros, MG, Brasil. *Motricidade*, Vila Real, v. 8, n. 2, p.909-915, 2012.

SELYE, H. The general adaptation syndrome. *Rev. Med.*, Canada, p. 327-342, 1936.

SILVA, J.P. *et al.* Estresse e burnout em professores. *Revista Fórum Identidades*, Sergipe, v. 3, n. 2, p. 75-83, jan. /jun. 2008.

