



# EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Infantil  
Média  
Tecnológica

# 13

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI - Volume 13  
Infantil, Média, Tecnológica

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Msc. Davilson Eduardo Andrade

Msc. Fabiane dos Santos Toledo

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**E24**

**Educação no Século XXI - Volume 13 -  
Infantil, Média, Tecnológica/ Organização  
Editora Poisson - Belo Horizonte - MG:  
Poisson, 2019**

**Formato: PDF**

**ISBN: 978-85-7042-108-1**

**DOI: 10.5935/978-85-7042-108-1**

**Modo de acesso: World Wide Web**

**Inclui bibliografia**

**1. Educação 2. Fundamental. 3. Média  
4. Tecnológica I. Título**

**CDD-370**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

[www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)

[contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

# SUMÁRIO

**Capítulo 1:** Ensino da língua inglesa na educação infantil: O que é preciso saber?..... 07

Catarina Barros

**Capítulo 2:** Um outro olhar sobre o estudo das frações no ensino fundamental..... 15

Alexandre Emerson Santos Gomes, Clemer Henrique da Silva Lima, José Magno Pereira Lustosa, Tainara Soares da Costa, William Silva do Nascimento, Cleidivan Alves dos Santos

**Capítulo 3:** Equações do 1º Grau: Um breve olhar sobre os elementos didáticos em uma aula..... 21

Lucicleide Bezerra, Amanda Barbosa da Silva

**Capítulo 4:** As contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem..... 29

Francisco Sousa da Silva, Cristina Sousa da Silva, Deusilene da Silva Alenca, Maika Rodrigues Amorim

**Capítulo 5:** Práticas educativas nas colônias de férias do geopark Araripe ..... 37

Alexsandra Maria da Silva, Lazaro Ranieri de Macêdo, Liviane Maria dos Santos, Pedrina França Pereira, Maria Neuma Clemente Galvão

**Capítulo 6:** Os reflexos da síndrome de adaptação geral sobre os alunos do curso pré-universitário popular noturno da Universidade Federal Fluminense: Um estudo comparativo entre os gêneros..... 44

Fernando Gregorio da Silva

**Capítulo 7:** As abordagens das ciências sociais e sua influência no desempenho dos alunos nas questões de sociologia no ENEM 2016..... 52

Fernando Antônio de Melo Pereira, José Rolfran de Souza Tavares, Raquel Basílio dos Santos, Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira

**Capítulo 8:** Política pública educacional por um outro olhar: Um estudo do programa poupança jovem na cidade de Teófilo Otoni ..... 59

Ivana Carneiro Almeida, João Cesar de Souza Ferreira

**Capítulo 9:** Bullying: Hostilidade entre quatro paredes..... 75

Deise Cardoso Santos Silva

# SUMÁRIO

**Capítulo 10:** Violência escolar: Um relato de experiência em uma escola pública de Cajazeiras/PB ..... 83

Bruna Pontes de Sousa Pereira, Brenda Pontes de Sousa Pereira, Phellipe Fernandez Nunes da Silva, Renata Carolina Rego Pinto de Oliveira, Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna, Meline Manguiera Bezerra

**Capítulo 11:** As relações entre espaços formativos: Articulações entre ONGs e a educação formal ..... 87

Lucineide Fernandes Moraes  
Wania Regina Coutinho Gonzalez, Elaine Rodrigues de Ávila

**Capítulo 12:** Educação, espaço de atuação do serviço social: A experiência na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca ..... 95

Dalnes Cristine de Freitas Gondim, Maria Goretti Rodrigues de Sousa Lima, Nájila Brandão da Silva, Maria de Fátima Leite Gomes, Marinalva Pereira Paulino

**Capítulo 13:** A educação prisional como dimensão do direito à educação: O olhar de professores de educação física ..... 99

Glauber César Cruz Custódio, Célia Maria Fernandes Nunes

**Capítulo 14:** Colonização, tradições culturais, religiosas e educacionais: Comunidade São Pio X – Francisco Beltrão – Paraná ..... 106

Aline Tortora de Oliveira, Sônia Maria dos Santos Marques

**Capítulo 15:** Trilhando caminhos, desenhando identidades: Um “outro” quilombo e suas relações de pertencimento étnico ..... 115

Flavia Querino da Silva, Emily Alves Cruz Moy, Ana Angélica Leal Barbosa

**Capítulo 16:** O papel da coordenação frente ao desafio em trabalhar o currículo que valorize a diversidade cultural ..... 122

Benjamim Machado de Oliveira Neto, Daniel Vieira Coelho, Debora Kethuy Costa de Sousa, Isadora Patrícia Pereira da Silva, Ronichelida de Sousa Moreira

**Capítulo 17:** Inclusão escolar dos alunos surdos ..... 130

Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret, João Guilherme Rodrigues Mendonça

# SUMÁRIO

**Capítulo 18:** Ludocanção: Ferramenta musicoterapêutica para auxiliar a criança com tea a ressignificar o ato de brincar durante o processo de formação educacional..... 138

Carlos Correia Santos

**Capítulo 19:** O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil..... 150

Isabela Meirelles Martins Vasconcellos, Flávia Barbosa da Silva Dutra

**Capítulo 20:** Educação inclusiva focada no autocuidado discente: Uma perspectiva pedagógica ..... 160

Ciro de Almeida Sampaio, Edna Correia da Silva Luciano Oliveira, Lillian Argolo Amaral, Eudes Basílio de Alencar Segundo Júnior

**Capítulo 21:** Práticas medicalizantes na educação: Quando a emenda se torna pior do que o soneto ..... 167

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz, Fernanda Fochi Nogueira Insfran

**Capítulo 22:** Os processos de ensino e aprendizagem e a educação de surdos na perspectiva Vygotskyana..... 174

Josenilson da Silva Costa, Francisco Sidomar Oliveira da Silva, Aline Andréia Nicolli

**Capítulo 23:** Inclusão de alunos com necessidades específicas: Reflexões de uma vivência ..... 182

Tiago Tomé Lima, Paulo Henrique de Amorim, Ana Ruth da Silva, Maria Aparecida Marque da Silva, Daniela Fernandes Rodrigues

**Autores:**..... 188

# Capítulo 1

## *Ensino da língua inglesa na educação infantil: O que é preciso saber?*

*Catarina Barros*

**Resumo:** O presente estudo está relacionado ao ensino da língua inglesa na infância, dando destaque à importância da reflexão do educador diante de métodos, teorias, e conceitos voltados para o tema. A aprendizagem do segundo idioma na Educação Infantil exige conhecimentos teóricos para que a execução de aulas tenha sucesso. Informações a respeito da Teoria Construtivista e Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky deixarão o docente dotado de conhecimentos para uma melhor aplicação da prática e discernimento diante das relações e interações do sujeito com o meio. Com tais conceitos, o professor terá a oportunidade de desafiar o aluno de maneira apropriada, guiando-o para o acontecimento favorável da aprendizagem. Outro marco importante é o destaque dos Quatro Pilares para a Educação no século XXI, desenvolvido pela UNESCO, sendo eles: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser. Esses fundamentos permitem uma análise diante da responsabilidade na formação integral do ser, sendo essas bases interligadas e por isso precisam ser trabalhadas em conjunto. É essencial o desenvolvimento de competências afetivas na relação professor-aluno, dessa forma, a afetividade torna-se indispensável e fortemente significativa a uma aprendizagem segura, sendo considerada um alicerce para conservar um bom relacionamento em sala de aula, partindo do fato de que tanto o instrutor quanto o aprendiz precisam estar expostos a um ambiente positivo e oportuno. Para a produção do artigo foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico em livros e na internet, tomando como base autores nacionais e internacionais.

**Palavras-Chave:** Língua Inglesa, Educação Infantil, Quatro Pilares da Educação, Afetividade.



## 1. INTRODUÇÃO

Muitas pessoas acreditam que crianças pequenas aprendem idiomas mais facilmente e mais efetivamente do que crianças mais velhas e o ensino de línguas em escolas deve começar o mais cedo possível. [...] Precisamos explorar a aprendizagem dos pequenos educandos e encontrar a melhor maneira de ensiná-los.<sup>1</sup> (UR, 2012, p. 256-257).

O papel do docente, não é apenas limitar-se na transmissão do conhecimento que tem domínio. Ensinar uma língua estrangeira vai muito mais além do que podemos imaginar.

Sabe-se que existe diferença no aprendizado de uma criança e de um adulto. Para ensinar com sucesso uma segunda língua, é preciso ter o entendimento de habilidades e técnicas específicas que serão aplicadas no ensino do idioma, além de conceitos, metodologias e conhecimentos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Crianças que têm contato direto com um segundo idioma alcançam melhores resultados quando comparadas com aquelas expostas tardiamente.

Para uma língua ser considerada internacional, ela precisa ser amplamente falada e geograficamente bem distribuída (BURNS, 2012, p.15). Comunicar-se em uma língua internacional, possibilita ao falante transmitir e trocar informações sobre cultura, necessidades, desejos e muitos variados contextos.

Conhecimentos teóricos relacionados ao ensino de idiomas serão abordados de maneira sucinta, clara e direta. Essa exposição servirá de motivação e sugestão para que o professor possa aplicar teorias, métodos e abordagens em sua aula, facilitando o entendimento do aluno e gerando um ensino mais eficaz.

Ter uma visão básica de teorias Vygotskianas é de extrema importância, pois, partimos do pressuposto de que a linguagem é um sistema que requer interação social entre indivíduos e que o cognitivo está entrelaçado entre dois níveis de desenvolvimento, que foi denominado por Vygotsky como zona de desenvolvimento proximal. Este conceito relata que o aluno parte de saberes adquiridos de experiências anteriores, tendo como objetivo final atingir conhecimentos mais complexos, necessitando da assistência de um par competente entre seus pontos iniciais e concluídos.

Outro aspecto importante para o processo ensino-aprendizagem, e destacado neste, é a relação afetiva em sala de aula, envolvendo professor/aluno e aluno/aluno. O valor afetivo é um forte influenciador no aprendizado e tem convincente poder no direcionamento do indivíduo. De acordo com o pensamento de Oliveira (1992, p.90), “no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira”. O desenvolvimento do cognitivo está interligado diretamente com as emoções, que permite à criança alcançar níveis de evolução mais elevados (ALMEIDA, 1999, p. 51).

## 2. TEORIAS VYGOTSKYANAS E APRENDIZAGEM DO SEGUNDO IDIOMA

A Teoria Construtivista de Vygotsky considera a criança como ser social e indica que a interação e o aprendizado cooperativo têm grande importância no desenvolvimento cognitivo. Para Oliveira, (1992, p. 24) “Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal relação com o outro social”. Sendo assim, tal afirmativa evidencia que a aprendizagem ocorre desde o nascimento, e se estende por toda a vida, uma vez que o conhecimento é construído por meio de experiências.

O ensino de um segundo idioma não se distancia dos ensinamentos deixados por Vygotsky, pois partimos do fato de que a linguagem é uma importante ferramenta e gera oportunidades de novas interações. Por meio desse contato e transmissão de diálogos, a criança aprende novos vocabulários, costumes e valores, troca experiências culturais e fortifica a construção de conceitos. Vale salientar que isso é um dos papéis principais do ensino da segunda língua, independente da idade que o aluno se encontra.

Um dos conceitos de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), também é aplicado na aprendizagem de idiomas tanto para adulto quanto para crianças.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é enfatizada pelo autor, mencionado anteriormente, como sendo a parte do desenvolvimento que ainda não possuem funções definidas, em que é permitido a intervenção da aprendizagem. Para ele a intervenção pedagógica é essencial na produção do desenvolvimento do sujeito, é essencial ao estímulo da aprendizagem. De acordo com Cameron (2005) “a inteligência não poderia ser

<sup>1</sup> Traduzido pela autora.



determinada pelo o que a criança consegue fazer sozinha e sim pelo o que ela alcançará após receber a ajuda de outro indivíduo”<sup>2</sup>.

É preciso que o professor respeite o tempo de aprendizagem de cada educando e que não realize comparações entre o mais e o menos desenvolvido em sala, pois a ZPD, parte do pressuposto de que conhecimentos e experiências já adquiridos pelos aprendizes estão em estágios diferentes. Para Cameron (2005, p.13), “até os cinco anos de idade existirão diferentes domínios individuais da linguagem, sendo mais fácil para alguns aprender o novo vocabulário em outro idioma, além de desenvolver habilidades orais com mais aptidão”.<sup>3</sup>

Oliveira (1992, p.82) defende que as ideias de Vygotsky foram de suma importância no que se refere à internalização de linguagem. Além disso, declara que a criança utiliza a fala como instrumento de pensamento e com o intuito de expressar seus sentimentos ao meio.

É evidente que podemos utilizar esta percepção ao tratar do ensino do segundo idioma, já que a linguagem será aplicada para os mesmos fins.

### 3.OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Para conhecer os quatro pilares da educação, é preciso voltar no tempo e ir até a Conferência Internacional sobre Educação para o Século XXI, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, na década de 90. O objetivo desse evento foi analisar, discutir e refletir a respeito de propostas que instituíssem compromissos educacionais mundiais essenciais da educação, enfatizando o desenvolvimento contínuo das novas gerações. O relatório gerido pelo presidente da comissão, *Jacques Delors*, resultou em um documento com o título original: *Learning: The treasure within*, traduzido para o português com o tema: Educação: Um tesouro a descobrir. Esse registro contém nove capítulos, sendo o Capítulo 4 destinado aos quatro pilares da educação, em que suas recomendações afirmam que: “A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.” (UNESCO, 2013, p.101).

Aprender a conhecer – O ser humano é naturalmente curioso, pois descobrir o mundo e desvendar seus mistérios são desafios enfrentados desde o pequeno infante até o mais experiente ancião, afinal, adquirir conhecimentos é um processo sem fim e todas as formas de experiência são enriquecedoras. Segundo Antunes (2013, p.16), o importante não é apenas despertar, mas impulsionar nos alunos sua vontade de aprender e querer saber mais e melhor. É necessário despertar o desejo de conhecer e estimular o pensamento crítico do indivíduo.

No contexto de sala de aula, cabe então ao professor orientá-la a construir seu verdadeiro modo de pensar e torná-la incansável na busca do conhecimento. Ainda de acordo com Antunes (2013, p.21), “todo verdadeiro professor é sempre um propositor de problemas e que, através de questionamentos, conduz seus alunos à solução do desafio, fazendo-os verdadeiros e ativos protagonistas”.

Esse primeiro pilar é uma vertente que resulta na obtenção do instrumento de novos conhecimentos, estimulando no aluno atenção, raciocínio lógico, dedução, compreensão, intuição e memória. Vale então salientar, que é preciso tornar agradável a manifestação da vontade de compreender ou desvendar o processo de descoberta.

Aprender a fazer – O segundo pilar da educação está relacionado ao uso de competências que abrangem o emprego mental de várias habilidades, como por exemplo, ler, calcular, interpretar, responder verbalmente, associar, analisar, relacionar, classificar, compreender, propor soluções, dentre outros (ANTUNES, 2013, p.30).

Aprender a fazer engloba colocar em prática toda teoria aprendida e agir diante de situações com o intuito de superar obstáculos defrontados. É preciso encorajar os alunos a correr riscos e instigá-los a atuar com desígnio. Diante do significado das palavras competência e habilidade, exprime-se então que:

---

<sup>2</sup> Traduzido pela autora.

<sup>3</sup> Traduzido pela autora.

[...] a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica, e conceituar competência como capacidade de mobilizar recursos mentais para encontrar soluções de problemas de diferentes naturezas. É a maneira como articulamos nossas habilidades para alcance de um objetivo, para superar um desafio, vencer um obstáculo<sup>4</sup> (MACEDO apud ANTUNES, 2013, p.30-31).

Diante do conceito abordado, subentende-se que aprender a fazer engloba desenvolvimento ou domínio de competências que necessitam da integração de habilidades, conhecimentos e atitudes por parte do indivíduo. Defendemos que é papel do professor trabalhar competências e habilidades em seus alunos, transformando-os em seres pensantes, com o propósito de dar-lhes autonomia para enfrentar circunstâncias específicas de forma criativa e inovadora.

Aprender a viver juntos – O pilar subsequente diz respeito à prática do aprender a viver com os outros e abarca, portanto, amor, respeito, regras, entendimento, aceitação da diversidade, empatia, cooperação, diálogo, entre outros aspectos importantes para bom convívio. O papel do professor, familiares e afins é fundamental, pois ajudará o aluno na formação de seu comportamento, na descoberta do outro e de si mesmo. A educação tem a incumbência de ressaltar a importância da diversidade humana, fazendo o indivíduo tomar consciência das suas semelhanças e da reciprocidade (UNESCO, 2013, p.97).

É preciso ensinar desde cedo às crianças que compreender o próximo, aceitar diferenças existentes, respeitar características culturais e incluir-se parte de um todo, nos auxiliará a viver em harmonia. Antunes (2013, p.40) destaca o termo amizade e o vincula ao terceiro pilar da educação. Para o autor, “a amizade é dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor”. A convivência e o afeto pelo próximo tendem a seguir paralelamente à educação.

Aprender a ser – O último pilar da educação está destinado à importância da formação do ser, da identidade pessoal.

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (UNESCO, 2013, p.99).

Diante disso, evidenciamos o quão primordial é aprontar o indivíduo para viver em sociedade, indagar o que acontece ao seu redor, conduzir-se adequadamente, pensar de maneira íntegra e crítica, efetivar relação interpessoal e desenvolver atributos de valia. Não se pode inibir e impossibilitar o potencial da criança, faz-se necessário estimular o desenvolvimento em sua totalidade, dar-lhe ferramentas essenciais para ser trabalhado o intelecto, o talento e a iniciativa.

Mediante tal esclarecimento sobre os quatro pilares da educação, há de se ressaltar que esses fundamentos precisam de atenção igualitária e nenhum deles deve ser negligenciado quando se trata da aprendizagem do indivíduo.

Educar é “preparar as crianças para uma dada sociedade [...], fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos” (UNESCO, 2013, p.100). A educação é uma tarefa gigantesca que requer sujeitos comprometidos para doar e receptor conhecimentos. Visto que, essa troca, tem duração ao longo de toda a vida, contribuindo diretamente no processo de formação do singular e da coletividade.

#### **4. FATORES AFETIVOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM**

O processo ensino-aprendizagem não é, apenas, uma tarefa cognitiva. Para que as atividades se desenvolvam adequadamente, é necessário que haja um real envolvimento dos aprendizes com seus instrutores (FERNÁNDEZ, 2010, p.16).

Os valores afetivos estabelecidos com professores, e também com outros alunos, são primordiais e têm atributo imensamente positivo na educação. A demonstração de dedicação e afeição é o alicerce para

<sup>4</sup> Grifado no texto original.

conservar um bom relacionamento em sala de aula. Independente do contexto, professores de idiomas fazem grande diferença, além de terem imensa influência no desenvolvimento da segunda língua na infância. O mestre pode apoderar-se de estratégias de aprendizagem, encorajando as crianças e proporcionando um ambiente de aprendizado positivo e favorável.<sup>5</sup> (BURNS, 2012, p.106).

Quando a relação afetiva e a inteligência estão integradas, as crianças atingem níveis de evolução cada vez mais elevados. (WALLON apud ALMEIDA, 1999, p.51). É responsabilidade do professor criar um ambiente propício para que os alunos possam construir um significado do apreço e respeito diante de todos que compõem seus vínculos cotidianos. As atividades pedagógicas aplicadas devem proporcionar diálogos espontâneos, permitindo interação saudável e comunicação livre.

Um clima de confiança e respeito favorece a aprendizagem e isso demanda do professor um conhecimento atencioso da turma para que ele possa reconhecer cada criança como um sujeito único e especial. “Quando as pessoas importantes dizem intencionalmente palavras gentis e agem com gentileza, aumentam a probabilidade de receberem em troca comportamentos positivos” (WONG & WONG apud WALTERS, 2009, p.48). Ao nos referirmos a citação acima, nos deparamos com uma rica oportunidade de reflexão e apropriada para o profissional identificar, valorizar potencialidades e expor publicamente os pontos fortes dos alunos.

Oposto a isso, as dificuldades afetivas estimulam desadaptações escolares e indisciplina, desencadeando uma série de conflitos que podem interferir negativamente no convívio e conseqüentemente na aprendizagem. Da mesma forma que, tratar os alunos sem igualdade ou demonstrar maior respeito por um ou outro pode acarretar desafeto e conseqüentemente desinteresse pelo aprendizado. É interessante notar que, quando a afetividade não se evidencia, poderá ocorrer uma falha na transmissão de conhecimento.

## 5.A TEORIA ATRELADA À SALA DE AULA

Para ensinar um segundo idioma, é preciso que o professor esteja munido de alguns conhecimentos teóricos diante do tema, além do domínio da linguagem. Entender algumas abordagens e estudos sobre aquisição de segunda língua contribuirá para uma transmissão de conhecimento com mais precisão e eficácia.

Questionamentos sobre qual metodologia se encaixa melhor quando falamos do ensino de uma língua estrangeira ocorrem até os dias atuais. Influências e aperfeiçoamentos já ocorreram, mas sempre existirão vantagens e desvantagens na sua empregabilidade. Em razão disso, fez-se necessário o surgimento de abordagens e técnicas para complementar a metodologia e facilitar o aprendizado. Portanto, é importante esclarecer as diferenças presentes, então:

[...] existem três elementos hierárquicos na história do ensino de linguagem que são nomeados de abordagem, método e técnica. A Abordagem é um conjunto de concepções que ligam a natureza da linguagem, da aprendizagem e do ensino. O Método é descrito como um plano geral para a apresentação sistemática da linguagem com base em uma determinada abordagem. Técnicas são atividades específicas realizadas em sala que estão ligadas a um determinado método que conseqüentemente está ligado a uma abordagem<sup>6</sup> (ANTHONY apud BROWN, 2000, p.14).

Com base nessas informações, está subentendido que abordagem envolve uma visão geral sobre o que se deseja ensinar e aprender em uma língua e como aplicá-la em sala. O método vem em segundo plano e é um processo que está relacionado à teoria que é colocada em prática e como o conteúdo ensinado será apresentado. Por fim, a técnica é a diversidade de atividades e estratégias aplicadas em sala de aula para atingir um objetivo no contexto pedagógico.

A aquisição de uma língua estrangeira se dá através da aplicação de determinada metodologia, que por sua vez precisa de uma abordagem e técnicas para que o aprendizado venha a acontecer. Diferentemente do aprendizado da língua materna, em que Spratt (2011, p.67) afirma que a linguagem é aprendida enquanto

---

<sup>5</sup> Traduzido pela autora.

<sup>6</sup> Traduzido pela autora e grifado no texto original.

bebê e continua por toda infância, tendo habilidades cognitivas desenvolvidas ao mesmo tempo. O indivíduo é motivado a falar pelo simples fato de precisar comunicar-se.<sup>7</sup>

Existem diferentes teorias, métodos e materiais que são utilizados em aula de idiomas. A área do ensino de línguas estrangeiras exige adequação constante por parte do orientador, sendo necessário adaptar o desenvolvimento de práticas a partir das suas necessidades e ajustes à metodologia, caso seja permitido pela escola.

Resposta Física Total (*Total Physical Response*) – Este método é construído por atividades motoras e habilidades orais trabalhadas simultaneamente. Segundo Richards e Rodgers (2011, p.73) “o discurso direcionado para crianças pequenas é consistido primeiramente de comandos, tendo como resposta ações físicas antes de dar início à resposta verbal”<sup>8</sup>. Continuando com o pensamento desses autores, verificamos o favorecimento desse método, pois “atividade que envolve movimentos reduz o estresse, cria um ambiente positivo e facilita a aprendizagem [...] muitas estruturas gramaticais e vocabulários podem ser aprendidos por meio de comandos”<sup>9</sup> (*idem*, p.73). A compreensão auditiva é bastante desenvolvida na aplicação desse método e com a exposição frequente do idioma, o aluno internaliza e consolida as frases aplicadas.

Abordagem Natural (*The Natural Approach*) – Esta abordagem é também utilizada no aprendizado de idiomas de crianças pequenas, e não utiliza o recurso da língua nativa como base. A exposição ao segundo idioma é enfatizada por meio de palavras-chaves e o aluno é exposto a um período prolongado de compreensão (*input*), podendo utilizar ações como resposta. A produção oral (*output*) dá-se posteriormente, e esta por sua vez, só é realizada quando o aluno se sentir preparado para reproduzi-la.

Na fala de Richards e Rodgers, (2011, p.186), na aplicação desta abordagem existe um processo gradual de respostas curtas com o uso de sim e não, seguido de respostas contendo apenas uma palavra ou estruturas curtas que foram apresentadas e praticadas bastante anteriormente pelo professor.<sup>10</sup> Além da prática abundante de repetição de vocabulários e estruturas, recursos visuais com figuras, objetos concretos, jogos, mímicas e gestos são bastante empregados, servindo de facilitadores para uma compreensão e comunicação efetiva no idioma ensinado.

Múltiplas Inteligências (*Multiple Intelligences*) – Esta teoria é baseada nas diversas maneiras que o aluno tem de aprender, seja na educação geral ou no ensino de um idioma. Seu autor, Howard Gardner, listou oito diferentes tipos de inteligências que são: Linguística/Verbal, Lógico-Matemática, Espacial/Visual, Corporal/Cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. Para Richards e Rodgers (2011, p.117), a linguagem pode ser aprendida quando integrada com música, ação corporal, relações interpessoais, não estando limitada apenas a perspectiva linguística.

É importante esclarecer, que mesmo sendo familiar com conhecimentos teóricos, o professor precisará encontrar sua própria maneira de ensinar, tendo como base sua personalidade, princípios, valores e crenças que o guiarão no processo de ensino e formação do conceito sobre seu papel em sala de aula<sup>11</sup> (RICHARDS; FARRELL, 2011, p. 85). Cabe acrescentar ainda que, é função do professor criar uma atmosfera positiva, conduzir os alunos a atingir o objetivo da lição, encorajando-os e motivando-os a aprender de uma maneira divertida, sem tornar o ambiente estressante e desinteressante.

Para sumarizar desse tópico, seguem abaixo algumas recomendações propostas por Richards e Farrell (*idem*, p.117), para serem aplicadas em sala, servindo de complementação à metodologia, teoria ou abordagem aplicada nas aulas de idioma.

---

<sup>7</sup> Traduzido pela autora.

<sup>8</sup> Traduzido pela autora.

<sup>9</sup> Traduzido pela autora.

<sup>10</sup> Traduzido pela autora.

<sup>11</sup> Traduzido pela autora.

Crie uma atmosfera positiva em sala: tenha boa percepção ao analisar os sentimentos dos alunos diante da lição, do professor e de outros alunos.

Promova uma aprendizagem efetiva: ofereça diferentes maneiras de organização para trabalhar o ensino da classe inteira, de atividades individuais e de grupo.

Administre seu tempo: considere diferentes estratégias e mantenha um bom ritmo de aprendizado e motivação em sala.

Mantenha um bom comportamento dos alunos: trabalhe seus alunos desenvolvendo o senso de comunidade e dedicando-se para alcançar objetivos compartilhados.

Crie uma sala de aula com sensibilidade cultural: desenvolva a consciência, aceitação e respeito cultural para que os alunos possam reconhecer e concordar com diferenças.<sup>12</sup>

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela aquisição da segunda língua na infância está cada vez maior e sabe-se que o ensino não deverá apenas limitar-se às aulas lúdicas e prazerosas. Para Spratt (2011, p.68) não é uma tarefa fácil descrever o aprendizado do segundo idioma, pois este acontece de maneiras diversas. Outra grande diferença entre o aprendizado da língua materna e da segunda língua na infância é que a primeira é quase sempre bem sucedida, enquanto a segunda varia bastante.

A alta exigência de pais e responsáveis pede aprendizagens e propostas pedagógicas eficazes, conseqüentemente, isso demanda professores cada vez mais qualificados. Conhecimentos como a teoria construtivista e a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, metodologias e abordagens de ensino da segunda língua, e os quatro pilares da educação, são fontes riquíssimas que contribuem para a formação do professor e também do aprendiz. O ensino na educação infantil não se resume apenas na transmissão de conhecimentos, e sim na formação do ser humano, na interação social e na relação afetiva.

É preciso estar munido de conhecimentos teóricos para quando deparar-se com a prática de sala de aula, aplicar o procedimento adequado à turma, ao nível de desenvolvimento e às particularidades de cada criança. A experiência pode ser mais pertinente do que a teoria em alguns casos, mas é certo que o professor de idiomas necessita da combinação dos dois.

## REFERÊNCIAS

- 1] Almeida, A. R.S. A emoção na sala de aula. Campinas, SP. Papirus, 1999. – (Coleção Papirus Educação)
- 2] Antunes, C. A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula. Fascículo 17 / 3ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013. – (Coleção Na Sala de Aula)
- 3] Bronw, H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. 2ª edição. São Francisco: Longman, 2000.
- 4] Burns, A.; Richards, J. C. Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. 1ª edição. New York: Cambridge University Press, 2012.
- 5] Cameron, L. Teaching Languages to Young Learners. 1ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. (Arquivo em formato PDF).
- 6] Fernández, G. E.; Callegari, M. V. Estratégias Motivacionais para Aulas Língua Estrangeira. 1ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- 7] La Taille, Y.; De Oliveira, M. K.; DANTAS.H.; Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- 8] Piletti, N. Aprendizagem: Teoria e Prática. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.

<sup>12</sup> Traduzido pela autora.

- 9] Richards, J. C.; Farrell, T. S. C. Practice Teaching: A Reflective Approach. 1ª edição. New York: Cambridge University Press, 2011.
- 10] Richards, J. C.; Rodgers, T. S. Approachs and Methods in Language Teaching. 2ª edição. New York: Cambridge University Press, 2011.
- 11] Spratt, M.; Pulverness, A.; Williams, M. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course. Second Edition. UK: Cambridge University Press, 2011.
- 12] Unesco. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacinal sobre educação para o século XXI – 8ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2013
- 13] Ur, P. A Corse in English Language Teaching. 2ª edição. New York: Cambridge University Press, 2012.
- 14] Walters, J.; Frei, S. Gestão do comportamento e da disciplina em sala de aula. Tradução de Adail Sobral. 1ª edição. São Paulo: SBS Editora, 2009.



# Capítulo 2

## *Um outro olhar sobre o estudo das frações no ensino fundamental.*

*Alexandre Emerson Santos Gomes*

*Clemer Henrique da Silva Lima*

*José Magno Pereira Lustosa*

*Tainara Soares da Costa*

*William Silva do Nascimento*

*Cleidivan Alves dos Santos*

**Resumo:** O seguinte relato aborda as considerações sobre o projeto de intervenção: Um outro olhar sobre o estudo das frações no Ensino Fundamental. O projeto se desenvolveu na escola municipal Albertina Furtado Castelo Branco, na cidade de Parnaíba-PI, no ano de 2017, com uma turma de 9º ano. Primeiramente foi realizada a sensibilização em sala para convocar os alunos à participarem do mesmo, após disso, foi apresentado alguns fatores históricos e definição de fração, seguido de sua tipologia. Em seguida foi trabalhado, através de exemplos, a ideia de comparação, adição e subtração de frações. Por fim, foi aplicado o jogo “dominó das frações. No segundo dia, foi explanado as operações de multiplicação, divisão, potenciação e radiciação de frações. Ao final da aula, aplicou-se o jogo “bingo das frações”. Por fim, foi realizada uma mini gincana para promover o envolvimento dos alunos, abordando os assuntos ministrados. Ademais, foi finalizada com a aplicação de um questionário visando obter o feedback dos educandos acerca do projeto. Após a mini gincana houve um momento de socialização entre os alunos e graduandos, através de lanches. Verificou-se que há diferença entre ter conhecimento e saber ensinar. Projetos de intervenções como este, são de suma importância pois, fica mais acessível a aproximação dos alunos para com “aquele que detêm conhecimento”, visando ajudar o professor nessa tarefa difícil que é ensinar.

**Palavras-chave:** Frações, Ensino, Projeto de Intervenção.



## 1. INTRODUÇÃO

A disciplina Metodologia do Ensino da Matemática propôs aos acadêmicos a elaboração e execução de um projeto nas escolas que auxilie os estudantes da mesma em algum conteúdo em que apresentem dificuldades.

Em vista de pesquisas realizadas, constatou-se que na atual conjuntura do sistema educacional brasileiro, um dos conteúdos que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem é o relacionado aos números fracionários. Dessa forma, o projeto objetiva reforçar a base dos alunos acerca do conteúdo de frações, bem como sua aplicabilidade de forma lúdica.

Mediante uma visita realizada na escola, bem como as experiências de componentes que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), constatamos que há dificuldades relacionadas a conteúdos sobre números fracionários: operações com frações, classificação. Assim, escolhemos esse tema para ser trabalhado visando minimizar essas fragilidades, tendo em vista a importância desse conteúdo no processo de aprendizagem, bem como sua aplicabilidade em diversos conteúdos de suma importância para sua formação.

Notadamente, na atual conjuntura do sistema de ensino da matemática, percebe-se fragilidades ou lacunas com relação aos conteúdos básicos. Dentre eles, o estudo de números fracionários onde os educandos apresentam dificuldades de aprendizagem as quais vão desde a interpretação às operações.

Muitas vezes por falta de materiais didáticos apropriados, uma formação inadequada ou, até mesmo, falta de compromisso, os educadores apresentam os conteúdos de forma limitada. Cavalieri (2005, p. 31) afirma que: “O pouco uso das frações no cotidiano é uma das razões pelas quais as crianças sentem dificuldades com as frações, diariamente não são oferecidas oportunidades para que elas se familiarizem com essa ideia.”

## 2. ENSINO DE FRAÇÕES

O ensino do conteúdo de frações é um dos mais difíceis da etapa do Ensino Fundamental, o que pode ser constatado pelo baixo desempenho dos alunos no conteúdo (BERTONI, 2009). Isso se deve por diversos fatores como: a dificuldade de associar esse conteúdo com exemplos cotidianos que vão além de “fatias de pizzas”, “pedaços de bolos” ou “barras de chocolate”, o desconhecimento ou a inutilização de materiais concretos e recursos metodológicos que exemplifiquem aplicações dos conhecimentos na prática por parte dos professores.

De fato, quando o educador não busca associar as vivências cotidianas dos alunos com os conhecimentos matemáticos, a aprendizagem ocorre de forma isolada, assim os estudantes não conseguem perceber as aplicações no dia a dia. Cavalieri (2005, p.31) afirma que a pouca utilização das frações no cotidiano é uma das razões pelas quais as crianças sentem dificuldades com as frações, diariamente não são oferecidas oportunidades para que elas se familiarizem com essa ideia.

### História das Frações

No Egito, por volta de 3000 a. C., era realizado pelos matemáticos dos faraós demarcações de terras nas margens do rio Nilo para que os povos pudessem plantar e cultivar. Durante as inundações, as marcações eram desfeitas e assim era preciso refazê-las. Para marcar as terras, era utilizado cordas como unidade de medida e nós separando cada comprimento. Porém, as medidas dos lados nem sempre era possível ser representadas por um número inteiro de vezes, com isso surgiu a necessidade de criar uma nova unidade de medida, ou seja, um novo número. Surgem assim, as primeiras noções de números fracionários e a utilização de frações.

Em geral, as frações eram consideradas frações unitárias, pois sempre o numerador tinha valor igual a 1. Representadas em notação hieroglífica, utilizavam um sinal elíptico seguido do número inteiro correspondente.

Quadro 1: Representação Fração Egípcia

escrita egípcia	nossa escrita
	$\frac{1}{3}$
	$\frac{1}{12}$
	$\frac{1}{21}$

Fonte: profinesreynaud.blogspot.com

### 3. IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS LÚDICOS NO ENSINO DE FRAÇÕES

O uso de materiais concretos torna as aulas mais dinâmicas e divertidas servindo como um atrativo para os alunos. Os jogos didáticos apresentam uma concomitância entre o aprendizado e a diversão que proporciona aulas mais prazerosas que vão além da prática monótona tradicional. Segundo os PCN:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentadas de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problemas que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (PCN, 1998).

Almeida (1994, p.18) diz “o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças”. Jogos de regras apresentam aspectos sociais, afetivos e cognitivos, segundo estudos. Como exemplos temos os jogos de dominó, cartas, bingo, batalha naval que podem ser tidos como jogos pedagógicos, pelo seu caráter de ensinar e aprender que são aspectos norteadores do uso dos jogos em Matemática.

Jogar é uma das atividades em que a criança pode agir e produzir seus próprios conhecimentos. No entanto, nossa proposta não é substituir as atividades em sala de aula por situações de jogos. (...) a ideia será sempre considerá-los como outra possibilidade de exercitar ou estimular a construção de conceitos e noções também exigidos para a realização de tarefas escolares. (PETTY, 1995 apud GRANDO, 2000, p. 18).

Desta maneira, o jogo se torna uma ferramenta viável para a utilização em sala de aula quando estas são planejadas pelo professor, para que não se reduzam a somente uma brincadeira, mas que viabilize além do desenvolvimento de habilidades matemáticas dos alunos, “a sua concentração, a sua curiosidade, a consciência de grupo, o coleguismo, o companheirismo, a sua autoconfiança e a sua autoestima” (LARA, 2003, p. 22).

Além dos jogos, a utilização de materiais concretos é de grande relevância para abordagem dos conteúdos matemáticos pois, de acordo com Sclaro (2008, p.4) “o uso destes objetos reais, nomeados de materiais didáticos manipuláveis que levam o aluno a tocar, sentir, manipular e movimentar, acabam por tornarem-se representação de uma ideia”.

Assim, podemos entender que a possibilidade de manuseio desses materiais propicia a concretização de ideias que antes eram apenas teorias, permitindo a construção de conceitos, dedução de formulas, e não menos importante perceber e compreender a aplicação do conteúdo que está sendo aplicado.

### 4. METODOLOGIA DE TRABALHO

Primeiramente, realizou-se a sensibilização em sala para convocar os alunos para o contra turno, a mesma se deu da seguinte maneira: em sala de aula foi realizada uma apresentação em que se levou frações para cada componente do grupo, as quais somadas resultava no numeral 1. Assim despertou a curiosidade sobre o tema a ser abordado. Desse modo, se deu início a realização do projeto. Os conteúdos, que foram

ministrados de maneira expositiva e dialogada, foram divididos entre os membros da equipe, de modo que, foram expostos de maneira revezada, sendo que cada acadêmico tinha liberdade para fazer intervenção na explicação do outro.

Figura 1: Sensibilização



Fonte: Dos autores.

No primeiro dia, a turma compareceu com um total de onze estudantes, em sua maioria meninas. Foi trabalhado o resumo histórico, definição, tipologias, comparação e operações (adição e subtração) de frações. A medida que um conteúdo era ministrado por um dos componentes, os demais faziam um acompanhamento individual e intervenções quando necessário. Além disso, foi aplicado o jogo “dominó das frações”. Na aplicação do jogo, a turma foi dividida em dois grupos, e os mesmos tinham que montar o dominó usando todas as peças no menor tempo possível.

Fugindo um pouco do convencional, mostrou-se aplicações das frações no cotidiano, como por exemplo, as frações e a música. Com auxílio de um violão foi mostrada a relação entre os sons que saem do instrumento e as frações, as diferenças entre as notas das oitavas. Também se fez uso de copos com marcações, de forma que ao somar o líquido de dois copos se obteve a fração que representava.

Figura 2: Dominó das frações.



Fonte: Dos autores.

O segundo dia, contou com a presença de cinco alunos. Foi trabalhado o tema transversal “Rio+20” e as seguintes operações com frações: multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. Ao final da aula, aplicou-se o jogo “bingo das frações”. Na aplicação do jogo, cada estudante recebeu uma cartela e para completá-la tinham que resolver as operações com frações que eram sorteadas.

Por fim, no último dia, foi realizada a culminância do projeto, contando com a presença de cinco alunos. Primeiramente, aplicou-se uma lista de exercícios relacionados com os conteúdos ministrados durante o projeto, para verificar o nível de aprendizagem. Além disso, realizou-se a mini gincana para promover o envolvimento dos alunos, abordando os assuntos ministrados em alguns jogos: “corrida das frações”, “estourando frações” e “quiz fracionário”. Os estudantes foram divididos em duas equipes e à medida que ganhavam em algum jogo, iam marcando pontos. No final, equipe com mais pontos foi a vencedora. Ademais, finalizou-se com uma confraternização e com a aplicação de um questionário visando obter o *feedback* dos educandos acerca do projeto.

Figura 3: Bingo das frações.



Fonte: Dos autores.

Figura 4: Culminância



Fonte: Dos autores.

## 5.RESULTADOS

A frequência da turma foi um choque de realidade para os membros do grupo, pois esperava-se um contingente maior. O conteúdo que os estudantes apresentaram maior dificuldade foi o de adição de frações, já com os demais conteúdos eles não tiveram complicações. Além disso, essa foi a primeira experiência de alguns integrantes como ministrantes do conteúdo em sala de aula. A princípio havia certo nervosismo, como colocar as palavras, como apresentar as frações, suas origens, alguns tinham receio de estar subestimando a turma. Contudo com o desenrolar das aulas foram ganhando confiança e expondo-o melhor. Com isso, os integrantes ganharam experiência como lecionadores e puderam pôr em prática as teorias de ensino que foram, até então, vistas na graduação. Percebeu-se que há uma diferença entre ter o conhecimento e saber ensinar, reforçando a ideia de que possuir conhecimento e saber ensiná-lo são características que todo professor deve possuir.

## 6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto o qual foi relatado teve diversas implicações tanto na vida dos componentes do grupo, quanto para os educandos, se fazendo uma experiência única e um aprendizado valioso. Dessa forma, ressalta-se a importância deste tipo de trabalho como um modo dos futuros professores já terem seus primeiros contatos em sala de aula, algo que só é realizado mais correntemente durante os estágios supervisionados a partir do 5º período do curso; o que fomenta uma melhor experiência do licenciando em suas futuras atividades acadêmicas em sala de aula, e a compreensão de que atividades lúdicas cooperam com aquisição de conhecimentos, viabilizando sua conexão com a realidade e a formação cidadã do aluno. Projetos de intervenções como este, são de suma importância pois, fica mais acessível a aproximação dos alunos para com “aquele que detêm conhecimento”, visando ajudar o professor nessa tarefa difícil que é ensinar.

## REFERÊNCIAS

- 1] Almeida, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1994.
- 2] Bertoni, Nilza Eigenheer. Educação e linguagem matemática IV: frações e números fracionários. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- 3] Cavaliere, L. O ensino das frações. Universidade Paraense – Unipar, Umuarama – PR, 2005, p.31.
- 4] Grando, R.C. O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2004.
- 5] Lara, Isabel Cristina Machado de. Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série. São Paulo, Ed. Rêspel, 2003.
- 6] Santos, M. J. B. de S. O ensino e aprendizagem das frações utilizando materiais concretos. 2014. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em:<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/4290>>. Acesso em: 18 de Out. 2017.
- 7] Scolaro, M. A. O uso dos Materiais Didáticos Manipuláveis como recurso pedagógico nas aulas de matemática. FACINTER- PR, Paraná, 2008, p.4
- 8] Toledo, Marília Barros de Almeida; Munhoz, Aida Ferreira da Silva; Nazareth, Helenalda R. Souza. Rumos e desafios: 6º ano. Curitiba: Positivo, 2008.
- 9] Wilmer, Celso et al. Matemática no dia a dia. 3. reimpr. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014. 176p.



# Capítulo 3

## *Equações do 1º Grau: Um breve olhar sobre os elementos didáticos em uma aula*

*Lucicleide Bezerra*

*Amanda Barbosa da Silva*

**Resumo:** Este artigo é resultado de um estudo sobre o ensino e aprendizagem de equações do primeiro grau a partir da observação de aulas com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo foi investigar quais elementos didáticos podem surgir durante a interação entre professor(a) e estudantes durante aulas de álgebra. A pesquisa é de natureza descritiva, com base em observações e análise das transcrições de aulas. A discussão dos dados coletados considera três aspectos: as orientações curriculares sobre o conceito de equações do primeiro grau, a abordagem metodológica adotada pelo docente e a interação entre aluno-professor nos diálogos. Os resultados da análise indicam que a abordagem metodológica adotada pelo docente estava dentro das orientações curriculares, porém a introdução do conteúdo ainda foi realizada com uso de simbologia e pré-álgebra quando para o 7º do ano do Ensino Fundamental podemos recorrer a situações-problema.

**Palavras-chave:** Equações do 1ª grau, Ensino Fundamental, Álgebra, Números e Operações, Elementos Didáticos.

## 1. INTRODUÇÃO

A álgebra é um campo da Matemática que favorece o estudo de regularidades e generalizações. Durante bastante tempo os documentos curriculares de Matemática apresentavam o conteúdo de álgebra inserido no campo de Números e Operações, é possível notar que os Parâmetros Curriculares de Matemática (PCN) de 1997 e de 1998 não apresentavam o campo de álgebra, pois este conteúdo era comentado no item de Números e Operações. No PCN (1997) encontramos a seguinte distribuição: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Essa organização de conteúdo também é encontrada nos livros didáticos de Matemática da época, já que os autores de tais livros utilizam os documentos curriculares como referencial. Além disso, o PCN (1997) orientava para os anos iniciais o ensino de pré-álgebra porque o estudo da álgebra seria para as séries futuras, como é possível observar no trecho a seguir: “Embora nas séries iniciais já se possa desenvolver uma pré-álgebra, é especialmente nas séries finais do ensino fundamental que os trabalhos algébricos serão ampliados”, (BRASIL, 1997, p.35). No PCN (1998) dos anos finais do ensino fundamental, encontramos algumas orientações sobre o ensino de álgebra.

Embora nas séries iniciais já se possa desenvolver alguns aspectos da álgebra, é especialmente nas séries finais do ensino fundamental que as atividades algébricas serão ampliadas. Pela exploração de situações-problema, o aluno reconhecerá diferentes funções da Álgebra (generalizar padrões aritméticos, estabelecer relação entre duas grandezas, modelizar, resolver problemas aritmeticamente difíceis), representará problemas por meio de equações e inequações (diferenciando parâmetros, variáveis, incógnitas, tomando contato com fórmulas), compreenderá a sintaxe (regras para resolução) de uma equação. Esse encaminhamento dado a Álgebra, a partir da generalização de padrões, bem como o estudo da variação de grandezas possibilita a exploração da noção de função nos terceiros e quartos ciclos. Entretanto, a abordagem formal desse conceito deverá ser objeto de estudo do ensino médio. (BRASIL, 1998, p.50).

Portanto, tanto no PCN dos anos iniciais como no PCN dos anos finais do Ensino fundamental, a presença de orientações sobre o ensino de álgebra, além de ser bem limitada, estava inserida em outro tópico, ou seja, no item que tratava de Números e Operações. Atualmente há uma tendência em organizar os campos da Matemática da seguinte forma: Números e Operações, Geometria, Álgebra e Funções, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade. Tal distribuição é encontrada no Parâmetro Curricular de Matemática de Pernambuco (PCMPE) de 2012, a diferença de organização de conteúdos não reflete apenas na mudança dos tópicos de um sumário, mas também na interação entre os campos da Matemática, com a melhor distribuição de conteúdos é possível relacionar mais facilmente os campos da Matemática, além disso, a presença de um tópico separado para o ensino de álgebra facilita o trabalho do professor na seleção de conteúdos.

Tendo em vista que a Álgebra, por bastante tempo foi tratada no currículo escolar como um subcampo da Matemática, ou seja, estava inserida dentro de Números e Operações como um conteúdo ou tópico a ser ensinado sempre nas séries futuras. Diante desta realidade, a presente pesquisa buscou contribuir para o ensino e a aprendizagem da álgebra através da análise de aulas sobre equações do primeiro grau em uma turma no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Jaboatão. A pesquisa é de caráter descritivo, com base em observações de aulas, nas quais foram identificados elementos didáticos sobre o ensino e aprendizagem de álgebra, os resultados indicam que a abordagem metodológica adotada pela docente estava dentro das orientações curriculares, porém a introdução do conteúdo ainda foi realizada com uso de simbologia e pré-álgebra quando podemos recorrer a situações problemas.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem descritiva, ou seja, os dados foram coletados por meio de observação cuja finalidade foi apenas coleta de dados e sem nenhuma interferência no ambiente da sala de aula, em seguida foi realizada a análise dos registros. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, foram observadas com o intuito de fazer os registros e análise, as aulas foram registradas em áudio e depois transcritas.

A turma apresentava um total de 30 alunos, foi acordado com a professora da turma que as aulas seriam observadas apenas para fins de pesquisa e que a mesma poderia trabalhar com os estudantes como faz



diariamente independente da observação.

Dentre os conteúdos de álgebra, a professora da turma estava trabalhando com o conteúdo de equações do primeiro grau, portanto foi o tópico abordado na presente pesquisa.

A transcrição foi realizada respeitando a linguagem da professora e dos alunos, como né, tá, tô. Não usaremos o sic no próprio texto, para indicar que fazemos a transcrição literal da fala, pela grande quantidade de expressões desse tipo, mas chamamos a atenção do leitor para o fato de que a transcrição é literal. Para melhor compreensão do texto foram utilizadas as seguintes legendas:

P – Professora

RP – Registro da Professora (será utilizado quando a professora registrar qualquer tipo de informação no quadro, tanto palavras como resolução de problemas)

Al – aluno

Als – alunos (será utilizado, quando mais de um aluno, em um só momento, dá a resposta).

[ ] Colchetes – Explicação do pesquisador, para algum termo ou fala na que surgirem no diálogo da professora.

(Pausa) – Refere-se a pequenas pausas, de alguns segundos, entre uma fala e outra.

(...) Reticências – quando uma fala é interrompida ou não concluída, ou ainda, quando abre espaço para falas dos outros interlocutores.

A análise da transcrição foi realizada com o intuito de identificar elementos pertinentes sobre o ensino e a aprendizagem de equações do primeiro grau. Abaixo apresentamos trechos da transcrição onde identificamos elementos relevantes sobre o ensino e aprendizagem de equação do primeiro grau.

1-P (Fala da professora): Hoje vamos aprender sobre Equação do 1º grau. Peguem o livro de Matemática, capítulo 4, página 116.

2-RP (Registro da Professora): A professora registra no quadro três equações:

$$+ 17 = 20$$

$$X + 17 = 20$$

$$40 - ? = 15$$

Observamos que a expressão  $40 - ? = 15$  e a expressão com o quadrado, são exemplos de expressões aritméticas abertas, onde há um sinal de igualdade e um valor desconhecido, são exemplos de expressões que podem ser trabalhadas ainda nos iniciais do Ensino Fundamental e ocorrem dentro do conteúdo de Números e Operações. Esse tipo de atividades é pertinente quando os alunos precisam ainda precisam se familiarizar com a ideia de uma equação, ou seja,

relacionar o sinal de igual com valores desconhecidos. Ainda nesse registro, a professora introduz a linguagem algébrica com a equação  $x + 17 = 20$ , nesse exemplo a letra  $x$  é usada como incógnita para indicar o valor desconhecido. Segundo Ponte, Branco e Matos, (2009, p.95) “uma equação é uma igualdade entre duas expressões, em que alguns valores são desconhecidos e que só é satisfeita para certos valores da incógnita”. Em seguida, a professora continua a aula.

P: Presta atenção! Aqui temos um quadrado mais dezessete é igual a vinte. Como vamos fazer para descobrir que número é o quadrado?

Al (Alunos):  $X$  é três. P: Porquê?

Al: Porque três mais dezessete é vinte. P.: E nesse caso o  $X$  vai ser quanto?

Al: Três também.

P: Então  $X$  é igual a três, que é o mesmo valor do quadrado.

RP – Registro da Professora. A professora registra no quadro a resolução das duas primeiras equações.




P: E aqui. Quanto vai ser essa interrogação? A professora aponta para a equação registrada no quadro

$$40 - ? = 15$$

Als: Vinte e cinco.

P: Porque vinte e cinco?

Als: Porque quarenta menos quinze é igual a vinte e cinco.

RP: Registro da Professora. A professora registra no quadro o desenho de três flores, conforme representação:  +  +  = 33

P: E agora, vocês chegaram à conclusão de que essa florzinha era que número?

Als: Onze.

P: Por que onze?

Al: Porque onze vezes três, dá trinta e três. P: Quem pensou de outra forma?

Al: Eu fui somando onze, mais onze, mais onze. P: Foi somando. Legal.

Al: Eu dividi trinta e três por três e deu onze.

Nesse trecho da transcrição encontramos estratégias de resolução utilizadas pelos estudantes, eles recorreram a subtração, adição, multiplicação ou divisão para encontrar os valores desconhecidos nas equações. É interessante observar que ao registrar no quadro três flores iguais a professora troca letras por figuras, mas como são iguais, os estudantes conseguiram perceber que devem representar o mesmo valor, ou seja, onze.

P: Imaginem o seguinte: eu comprei dois brincos, certo. Eu comprei dois brincos e os dois brincos saíram por quarenta reais. Sabendo que o valor deles foi igual, cada brinco saiu por quanto?

Al: Por vinte

Al: Cinco, por cinco

P: Se eu comprei dois pares de brinco por quarenta reais e o preço desses pares forem iguais, ele pegou quarenta e dividiu por quanto?

Al: Por dois.

P: E quarenta dividido por dois vai dar quanto? Vinte. Sim ou não? Entenderam? Als: Sim

P: E se eu falasse assim: - Pessoal, vamos colocar...Vou apagar aqui, tá?! Eu comprei dois brincos...

RP – A professora apaga o quadro e registra: 2 P: Eu sei o valor do brinco?

Als: Não.

P: Não. Posso chamar de qualquer letra. Que letra vocês querem?

P: Veja, eu disse que podia ser qualquer letra, tá certo. Mas é importante que a gente faça a associação sempre dentro daquele contexto. Se a gente tá falando de brinco a gente bota o b. Mas pode ser qualquer letra, tá certo.

P: E o valor dos dois brincos é um total de quanto que eu disse? Als: Quarenta

P: Monte aqui o que? A minha equação.

RP – A professora continua o registro da equação no quadro 2 b = 40

P: Essa equação está dizendo que eu comprei dois pares de brinco por um valor que eu ainda não sei que é um total de quanto? Quarenta.

Al: Vinte.

RP – A professora resolve a equação no quadro: 2 b = 40

b = 20

P: Ou seja, b é quem? Al: Vinte.

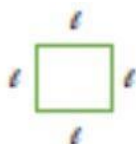
P: B é vinte. E qual foi o cálculo que você fez pra chegar em vinte? Al: Duas vezes vinte

P: Quarenta dividido por dois. Quem é a operação inversa da multiplicação? Al: Divisão

P: Divisão. Então, quarenta dividido por dois, vai dar vinte.

Observamos que ao introduzir uma situação-problema os estudantes passam a interagir mais na aula, além disso a linguagem algébrica foi construída gradativamente na medida que se fazia a interpretação do problema. Note que a professora menciona par de brincos e logo em seguida para evitar uma possível confusão de interpretação, a mesma fala dois pares de brincos com um total de 40, logo fala-se do valor dos pares e não da unidade. Depois a professora continua com outra situação-problema.

RP – A professora registra no quadro o  $l$  em cada lado do quadrado:



Als:  $l$

P:  $l$ , porque todos os lados são iguais. Eu tenho que usar a mesma incógnita, a mesma letra. Tá certo?! E agora eu digo assim: - Gente, como é que eu vou expressar isso algebricamente? Eu quero somar esses quatro lados. Não vai ser:  $l + l + l + l$ . Sim ou não?

Als: Sim

RP – A professora registra no quadro:

$$l + l + l + l =$$

P: E esse, ele mais ele, mais ele, mais ele, é a soma de quantos lados? Als: Quatro

P: Quatro.

RP – A professora registra no quadro a resolução da equação:

$$l + l + l + l = ou$$

$$4l$$

P: Isso aqui é uma expressão numérica. Qual vai ser a diferença de uma expressão algébrica para uma equação? A soma de todos os lados de qualquer polígono é chamada de perímetro. Lembram disso?

Al: Não.

RP – A professora registra no quadro:

$$l + l + l + l = \text{Perímetro}$$

P: A soma de todos os lados de qualquer polígono é o perímetro. E se eu disser assim pra vocês: O perímetro desse quadrado é igual a 20. Eu sei a medida de cada lado aqui?

Als: Não

Al: Vai dar cinco.

RP – A professora registra no quadro:

$$l + l + l + l = 20 \quad 4l = 20$$

$$l = 5$$

P: Que Mateus já identificou que a medida de cada lado vai ser quanto? Al: Cinco

P: Qual a diferença disso aqui pra isso aqui?

RP – A professora aponta para o que já registrou no quadro:

$$l + l + l + l = 20$$

ou

$$l + l + l + l =$$

ou

$$4l$$

$$4l = 20$$

$$l = 5$$

P: Qual a diferença dessa expressão pra essa expressão? [E aponta para as expressões em destaque]. Hein Tiago?

P: Nessa equação tenho uma igualdade, o que me permite saber o valor de cada lado. Nessa outra, não temos a informação da medida do lado. Quando a equação tiver a igualdade, o sinal de igual ela vai ser uma expressão algébrica. Se não tem a igualdade é uma equação numérica. Sabendo que a soma de todos os lados desse quadro é vinte, qual vai ser a medida de cada lado? Als: Cinco.

P: Cinco. E como você chegou a essa conclusão?

Al: Somando cinco, mais cinco, mais cinco, mais cinco.

P: Ou fazendo quatro vezes cinco, que é igual a vinte. Agora, nesse quadrado supondo que o lado é vinte, quanto seria isso aqui [Apontando pra equação  $4l$ ].

RP – A professora aponta para o que já registrou no quadro:

Al: Oitenta.

P: Oitenta, porque quatro vezes vinte é oitenta. Supondo que a medida desse lado seja cem? Quatro vezes cem, quatrocentos. Não é a soma de todos os lados. Quatrocentos. Estão entendendo agora? Vou passar uma atividade. Peguem o livro.

Com a situação envolvendo o quadrado de lado  $l$  foi possível relacionar o conteúdo de equação com Grandezas e Medidas usando o perímetro do quadrado. Outro detalhe ainda nesse problema é que a professora não deixa muito claro em sua fala o que seria de fato uma equação e o que é uma expressão numérica, pois no trecho “quando a equação tiver a igualdade, o sinal de igual ela vai ser uma expressão algébrica. Se não tem a igualdade é uma equação numérica”. Percebemos que essa fala não deixa claro como representa-se uma expressão e uma equação. Vamos discutir melhor esse tema no tópico a seguir.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a análise da transcrição constatamos que a professora optou por várias abordagens, primeiro iniciou o conteúdo com noção a pré-álgebra com expressões do tipo  $40 - ? = 15$ , em seguida e gradativamente foi introduzindo a linguagem algébrica usando a letra  $x$ , o desenho da flor e a letra  $l$  para se referir ao lado do quadrado. Porém, as orientações atuais para o ensino de equações do primeiro grau sugerem que o conteúdo deve ser apresentado a partir de situações-problema, “as equações de primeiro grau devem aparecer de forma natural, não como um objeto de estudo em si mesmo, mas como uma representação de um determinado problema a ser resolvido”. (PCPE, 2012, p.102). É importante destacar também que a situação apresentada sobre os pares de brincos e o problema envolvendo lado do quadrado são exemplo de situações que poderiam ter sido utilizadas para início da aula. Por outro lado, a relação com o perímetro se mostrou bastante pertinente para relação entre álgebra e grandezas.

Ao final da transcrição percebemos em uma fala da professora que não ficou claro sua explicação sobre equações e expressões. Na verdade, uma equação envolve uma igualdade entre dois membros, entre duas expressões onde há valores desconhecidos. A presença do sinal de igual não implica que estamos lidando com uma equação, por exemplo:  $3 + 8 = 11$  não é uma equação porque não há valor desconhecido, além disso, a presença de letras também não garante que estamos lidando com equação, já que no caso de

identidades  $x = x$  e no caso de equações impossíveis,  $2 + x = x$  não estamos lidando com exemplos de equações. (DA PONTE, BRANCO & MATOS, 2009).

Com base no Parâmetro Curricular de Matemática de Pernambuco (PCPE), o conteúdo de álgebra para o 7º ano do Ensino Fundamental deve contemplar o seguinte: 7º ANO

- Adicionar e subtrair monômios de grau unitário (por exemplo: reconhecer que  $2x + 3x = 5x$ ).
- Reconhecer um polinômio como a soma algébrica de monômios e somar e subtrair monômios semelhantes.
- Associar uma situação descrita em linguagem natural a um gráfico, reconhecendo continuidade e domínio de validade das grandezas envolvidas (por exemplo: reconhecer que a grandeza tempo não pode ter domínio negativo ou que o gráfico que relaciona o valor a pagar em função do número de cópias tiradas numa copiadora não pode ser representado por uma linha e sim por pontos).
- Resolver problemas de partilha e de transformação (por exemplo: dentro de dois anos a minha idade será o dobro da idade que você tinha há dois anos atrás...), fazendo uso das representações simbólicas.
- Estabelecer a técnica da equivalência (metáfora da balança) para resolver equações de primeiro grau do tipo  $A(x) = B(x)$ , sendo  $A(x)$  e  $B(x)$  expressões polinomiais.
- Perceber relação de desigualdades (por exemplo: reconhecer que se 4 é maior que  $x$ , então  $x$  é menor que 4).
- Resolver inequações de primeiro grau simples com coeficiente de “ $x$ ” positivo, reconhecendo a representação do resultado na reta numérica. (PERNAMBUCO, 2012, p.104)

Sabemos da importância do ensino de todos esses tópicos, mas é importante destacar que sempre que for possível, é válido relacionar os diferentes conteúdos de Matemática em uma mesma aula como fez a docente dessa pesquisa, assim como é possível recorrer a livros didáticos e atividades que favoreçam o trabalho com situações-problema.

#### 4. CONCLUSÕES

O texto apresentou resultados importantes acerca do ensino de equações do primeiro grau, pois com a análise das aulas observadas foi possível constatar aspectos importantes do currículo de álgebra, do ensino de equações e da interação aluno-professor. Com relação as orientações curriculares, com o estudo das transcrições verificamos que o ensino de álgebra pode se iniciar com uma pré-álgebra a partir dos conteúdos de números e operações, de fato, as quatro operações e a ideia de operação inversa estão presentes na transcrição da aula. Contudo

no ensino de matemática, de modo geral e não apenas no ensino de álgebra, tem-se orientado os docentes a abordar os conteúdos usando a resolução de problemas, evitando assim a manipulação e uso de linguagem simbólica por si só.

A abordagem metodológica adotada pelo docente estava dentro das orientações curriculares, porém a introdução do conteúdo ainda foi realizada com uso de simbologia e pré-álgebra quando para o 7º do ano do Ensino Fundamental podemos recorrer a situações-problema.

É possível perceber nos diálogos da transcrição que os estudantes interagiram bem durante a aula, em especial foi notado na observação que o problema dos brincos e do lado do quadrado foram mais atraentes para os estudantes do que os registros que a professora apresentou antes. Tal observação ressalta o que o PCPE orienta sobre o uso de problemas no ensino de álgebra.

## REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Parâmetros curriculares Nacionais: Matemática. Primeiro e Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- [2] Parâmetros curriculares Nacionais: Matemática. Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- [3] Pernambuco. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares de Matemática para o ensino Fundamental e Médio. Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/matematica\\_ef\\_em.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/matematica_ef_em.pdf)> Acesso em: 07Ago. 2018.
- [4] Da Ponte, J. P.; Branco, N.; Matos, A. Álgebra no Ensino Básico. Portugal: Ministério da Educação-BGIdc,2009. Cap.7,p.92-115.Disponível em:<[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7105/1/Ponte-BrancoMatos%20%28Brochura\\_Algebra%29%20Set%202009.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7105/1/Ponte-BrancoMatos%20%28Brochura_Algebra%29%20Set%202009.pdf)> Acesso em: 01 Set.2018

# Capítulo 4

## *As contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem*

*Francisco Sousa da Silva*

*Cristina Sousa da Silva*

*Deusilene da Silva Alenca*

*Maika Rodrigues Amorim*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo observar as contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil em duas escolas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão. O universo pesquisado envolveu duas instituições educacionais localizadas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão, com aplicação de questionário de quatro questões fechadas. A pesquisa teve como universo 10 professores, onde o critério utilizado para escolha dos participantes foi de intencionalidade, à natureza da pesquisa qualitativa e quantitativa, e a pesquisa teve como instrumento a técnica de observação participante. Constatou-se a maioria dos professores tem mais de 10 anos de atuação na docência e mesmo reconhecendo a importância dos jogos e brincadeiras, muitos deles ainda destinam um tempo mínimo para as atividades lúdicas em seu planejamento, onde 62% destinam apenas em média 30 minutos semanais.



## 1 INTRODUÇÃO

A utilização dos jogos e brincadeiras na educação infantil é relevante para proporcionar o desenvolvimento social e educacional de um indivíduo. Desse modo, as atividades lúdicas são ferramentas e/ou métodos que em longo prazo tem um papel fundamental e seu uso apresentam inúmeros resultados positivos, haja vista que, através dos jogos e brincadeiras ocorrem construções prazerosas.

O presente trabalho tem por objetivo observar as contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil em duas escolas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão. Atualmente os jogos e brincadeiras não são mais vistos como uma mera atividade recreativa, e sim como essencial para auxiliar na atividade educacional considerando que proporcionam um melhor desenvolvimento emocional, intelectual e até das habilidades físicas, facilitando assim o processo de aprendizagem.

## 2. JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A infância abrange a fase onde as crianças satisfazem seus interesses pessoais, nesta etapa dois instrumentos - jogos e brincadeiras - podem ser excelentes aliados para a educação infantil vislumbrando um melhora significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras são fundamentais quando atrelados ao processo de educar são fundamentais para compreender aspectos relevantes da preparação da vida de cada criança; a liberdade de ação; o prazer obtido através das atividades lúdicas desenvolvidas, a possibilidade de repetição das experiências, bem como a realização simbólica dos desejos (CÓRIA-SABINI,2004,p.28):

Considerada como prática comum do cotidiano, o uso dos jogos e brincadeiras, especialmente em ambiente de sala de aula, oportuniza a interação, auxilia na formação de caráter e personalidade, na construção da cidadania, e etc.

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser autônomo e criativo na moldura do desempenho das funções sociais – preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (SANTOS,2009,p.116).

São inúmeras as contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino - aprendizagem e, vão desde o desenvolvimento muscular, psicomotor, concentração, linguagem e etc., ou seja, no desenvolvimento infantil como um todo.

Para Garcia e Marques(2009, p.11): “o aprendizado da brincadeira pela criança, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho”.

É relevante que os professores tenham em mente quais os objetivos específicos do uso dos jogos e brincadeiras e que os mesmos avaliem posteriormente os resultados obtidos, levando as crianças a refletirem sobre as atividades desenvolvidas, pois caso contrário, esse processo torna-se apenas um jogo ou uma brincadeira comum.

Quanto às contribuições dos jogos e brincadeiras, Rosa destaca:

A – As atividades lúdicas possibilitam fornecer a formação do autoconhecimento; B – As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que, através destas atividades, a criança desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. C – O brinqueado e os jogos são produtos de cultura, e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; D – Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habilidade e a educação; E – Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais,

reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento; F – O jogo é essencial para a saúde física e mental. G – O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário (ROSA,2006,p.42).

Os jogos são vistos com maneiras educativas utilizadas no auxílio do processo de aprendizagem, tornando-se assim (como auxílio) fundamentais. Segundo o dicionário AURÉLIO(2001): jogo é um exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas, onde um ganha e o outro perde, e a brincadeira é o ato de brincar.

Enquanto exercício ou passatempo o jogo é livre, pode até ter regras e sujeitar-se a algumas normas, mas os seus resultados são incertos, pois não se pode prever de antemão o que realmente acontecerá no final.

Para Lopes(2002,p.35): o jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta, a criança aprende brincando, é o exercício quem desenvolve as potencialidades.

Saindo desta ótica definida nos dicionários (o jogo como um exercício) e abordando-o sob o ponto de vista educacional compreende-se que:

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou mais especificamente divertimento, brincadeira, passatempo. Dessa maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e a aprendizagem e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras(ANTUNES,2003,p.9).

O jogo permite a criança explorar o meio onde ela está inserida proporcionando o envolvimento, o entusiasmo, e o interesse que juntos resultam em motivação para participar e aprender, resultando no atendimento das propostas pedagógicas que são definidas antecipadamente. Desse modo, a aplicação de jogos e brincadeiras no cotidiano em sala de aula, quando planejada e com objetivos bem definidos, permite ao professor aplicar novos conteúdos de forma mais criativa e divertida, e até mais aceitável pelas crianças.

Cada jogo apresenta, dentro do item objetivo, uma ou mais características, para que o profissional possa escolher o jogo mais apropriado para o momento educativo a que se propõe. Dentro de um grupo, porém, muitas vezes se faz necessário reunir uma série de objetivos que atinjam os participantes de forma individual ou grupal. Para isto, o educador pode fazer um planejamento em que a utilização dos jogos tenha um efeito gradual e globalizado dentro dos aspectos desenvolvidos em cada jogo (LOPES,2002,p.47).

Como recurso pedagógico, os jogos são utilizados constantemente, pois trazem uma associação de prazer juntamente com aprendizagem, vez que, diante de tal característica se torna bastante vantajoso a sua utilização, garantindo assim a motivação necessária aliada a construção do conhecimento.

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalha suas regras podendo ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (ANTUNES,2003,p.14).

É reconhecido como um meio de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem, onde a criança adquiriu seus repertórios cognitivos, emocional e social (AGUIAR,2008).

É oportuno ressaltar que o professor deve lembrar que o objetivo do jogo é oportunizar conhecimentos através dos conteúdos que devem ser ministrados e são exigidos pela escola, dessa forma, na medida em que este se dispõe a utilizar os jogos e brincadeiras como ferramenta na educação infantil ele deve direcionar suas ações para que essa estratégia de ensino (o jogo ou a brincadeira em si) seja satisfatória.

## 2.1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos utilizados na educação infantil obedecem a uma classificação específica de acordo com a finalidade e a idade da criança. Piaget e Vygotsky enfocam nessa divisão e a apresentam como sensório-motor, jogos simbólicos e de regras.

No período sensório-motor, se a escola criar um ambiente com diversos tipos de materiais concretos para que a criança os manipule isso permitirá a formação de conceitos práticos dos objetivos que o cercam. Na fase dos jogos simbólicos, a criança pode transformar a realidade segundo as suas necessidades e assimilação às vivências, representando-as. Nesse sentido, o jogo permite uma aplicação e uma flexibilização dos conceitos. Os jogos com regras, por sua vez, permitem a adaptação de ações individuais à coerência e às regras do grupo, bem como o respeito às diferenças que são pré-requisitos para a convivência harmoniosa entre indivíduos. Daí a importância de incorporar os jogos e as brincadeiras aos procedimentos pedagógicos (CÓRIA-SABINI,2004,p.43).

Nesse sentido, os jogos de caráter sensório-motor podem ser utilizados por crianças desde o seu nascimento até aproximadamente os dois anos, haja vista que permite o estímulo à repetição de movimentos e gestos, como por exemplo, sacudir objetos, reproduzir sons e etc. Antunes(2003, p.32) confirma que: [...] os jogos de exercício são típicos dos primeiros dezoito meses de vida de uma criança.

Os jogos sensório-motor são jogos de exercício utilizando-se dos movimentos e gestos como forma de exploração, ou seja, são de cunho exploratório com o intuito de provocar na criança a descoberta de novos efeitos e sons (GRASSI,2008).

Quanto a segunda classificação dos jogos – os jogos simbólicos – podem ser usados a partir dos dois anos até os seis anos de idade, aqui se usa a imaginação para reproduzir a realidade. Antunes(2003,p.35) diz que: “ os jogos simbólicos expressam-se através do fantástico mundo do faz de conta e da ficção, e se estendem até os seis ou sete anos.

Nesse período entre dois e seis anos, onde se dá o desenvolvimento do jogo simbólico, a criança busca transformar o real em função dos seus desejos para satisfazer o “eu”, no qual reproduz situações e as relações que vivência, elabora conflitos, expressa e elabora sentimentos, expressa e interage suas experiências, reelaborando-as, que gera uma dissociação entre significante e significado. Podendo assim, ser apresentado como jogos de ficção, de imaginação e de imitação, que possibilita a criança realizar seus sonhos, fantasias, revelar conflitos interiores, medos, angústias, alivia as tensões e frustrações, como sendo uma forma de assimilação do real e um meio de auto-expressão (GRASSI,2008,p.31).

Utilizados para propiciar o desenvolvimento da capacidade afetiva e emocional, os jogos simbólicos podem ser utilizados em grupo, pois levam as crianças a fantasiar cenas da vida real, descobrindo novas maneiras de relacionar-se e ver os conflitos.

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo uma assimilação do real à atividade própria fornecendo a essa seu alimento necessário e transformando a real função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem de todos que se forneçam às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exterior a inteligência (PIAGET,1975,60).

E por fim, a última classificação de jogos - os jogos de regra - onde regras são impostas e devem ser cumpridas e, o não cumprimento de tais regras resulta em penalidades para os participantes. Este por sua vez, também possibilita o desenvolvimento do relacionamento afetivo-social.

Os jogos de regras são a terceira parte das atividades lúdicas, manifestam-se por volta dos cinco anos, desenvolve-se dos sete aos doze anos, predominando pelo resto da vida (RAU,2007).

Os jogos de regras possuem sua regularidade imposta pelo grupo, resultando da sociabilidade necessária, e passam de uma condição motora e egocêntrica para a cooperação e até mesmo codificação. [...] os jogos de regras dispõem de jogos

de loto, dominó, sequência, circuito, destreza, esportivo elementar, sorte, questões e respostas elementares, vocabulários, matemática, teatro, reflexão, montagem, representação e cenas complexas (ANTUNES,2003,p.24).

No entanto, em sua essência os jogos de regra envolvem jogos sensório-motor da forma mais singela até a mais complexa, como por exemplo, os jogos de dama, xadrez, tabuleiros, videogames e até mesmo os jogos pedagógicos que quando utilizados apresentem uma estruturação de regras.

Para Antunes(2003,p.19): O brinquedo não tem apenas função de dar prazer à criança, mas de libertá-la de frustrações, canalizar sua energia, dar motivo a sua imaginação.

O educador ao optar pelas atividades que envolvam brincadeiras deve considerar a necessidade de um ambiente amplo e adequado, e deve considerar também se elas estão de acordo com os objetivos propostos e, ainda certificar-se que este brinquedo atende a necessidade de cada criança na sua respectiva faixa etária.

### **3.METODOLOGIA**

O universo pesquisado envolveu duas instituições educacionais localizadas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão, com aplicação de questionário de cinco questões fechadas. De acordo com Torezani(2004, p.6): “um conjunto de entes portadores de pelo menos uma característica denominamos de universo”.

A pesquisa teve como universo 10 professores, por tratar-se de um universo pequeno, não foi necessário mensurar uma amostra, pois foi possível realizar a pesquisa em todo o universo. Segundo Lakatos(2010, p.147): “A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); e um subconjunto do universo”.

O critério utilizado para escolha dos participantes foi de intencionalidade. Para Almeida (2011, p.22): Amostragem intencional - é aquela em que os elementos da população que fornecerão os dados para a pesquisa são selecionados intencionalmente pelo pesquisador.

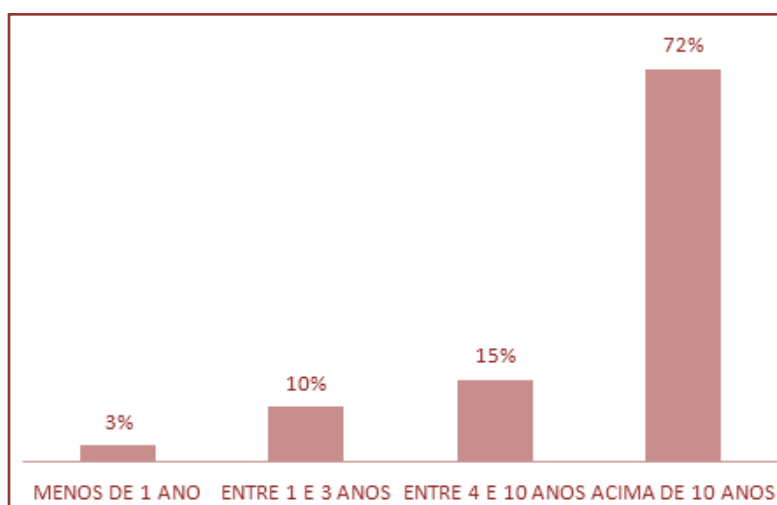
Quanto à natureza da pesquisa esta foi qualitativa, a pesquisa teve como instrumento a técnica de observação participante. De acordo com Lakatos(2010, p.173): “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

### **4.RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O referido estudo está estruturado em um embasamento teórico e na realização de uma pesquisa de campo sobre o tema escolhido. Quanto aos dados, estes foram tratados em três momentos distintos: no primeiro momento foi realizada a coleta de dados mediante a aplicação dos questionários. O segundo momento corresponde à tabulação dos dados realizada através de um software de planilha eletrônica. E no terceiro a análise dos dados realizada individualmente em cada gráfico. O primeiro questionamento indagou o grau de o grau de instrução.

Quando questionados sobre o tempo de atuação na docência a maioria, ou seja, 72% afirmaram ter acima de 10 anos; 15% tem entre 4 e 10 anos de atuação na docência; 10% tem entre 1 e 3 anos; e apenas 3% tem menos de 1 ano.

Gráfico 01 – Tempo de atuação na docência

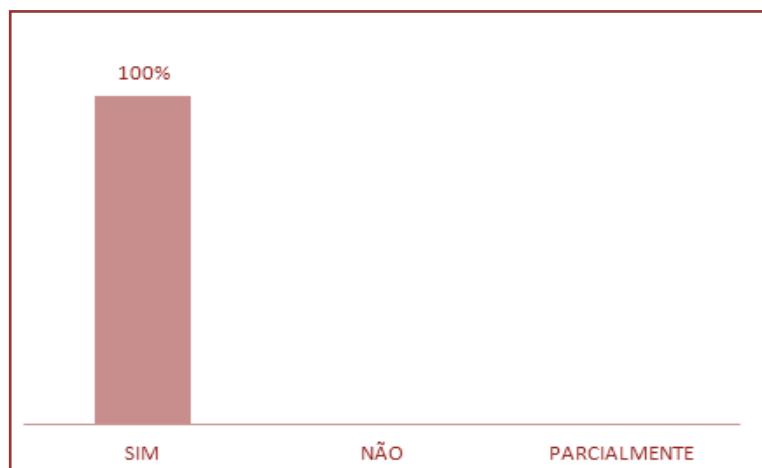


Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Em geral, os colaboradores são funcionários públicos municipais, fato este que resulta em uma baixa rotatividade e que tende a fortalecer a confiança e segurança dos professores, fato este que deveria permitir um maior envolvimento nas atividades e um melhor desempenho dos colaboradores, e consequentemente refletir em melhores resultados.

É cabível ressaltar que o tempo de atuação na docência apresentado nesses números denota tempo de experiência e propriedade por parte dos professores para responder os demais questionamentos.

Gráfico 02 – Relevância dos jogos e brincadeiras na visão dos professores



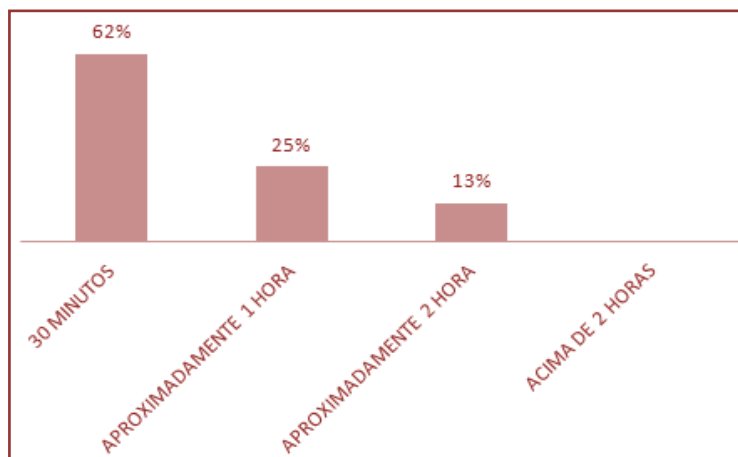
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

De acordo com o gráfico 4 constata-se que 100% dos professores da educação infantil das escolas pesquisadas consideram os jogos e brincadeiras relevantes para o processo de ensino aprendizagem.

Oliveira(2000), aponta: o ato de brincar como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma afetiva, criando vínculos mais duradouros.

Observa-se uma resposta sensata, haja vista, a utilização de jogos e brinquedos oportunizarem uma aprendizagem mais direcionada, bem como auxilia na aquisição de novos conhecimentos, habilidades, estímulo a criatividade e sensibilidade, tudo isso aliado ao fato de poder aprender e também socializar-se.

Gráfico 03 - Média de tempo semanal destinada para contemplar os jogos e brincadeiras no planejamento do professor



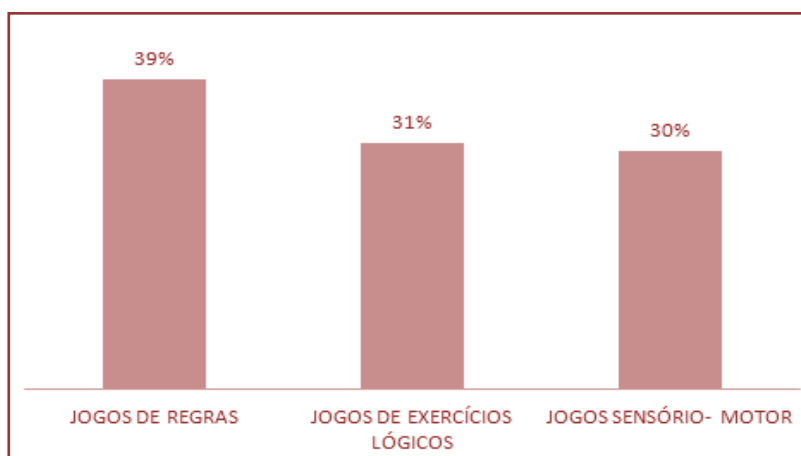
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Quando indagados sobre o tempo médio semanal destinado no planejamento para contemplar os jogos e brincadeiras, 62% dos entrevistados afirmaram destinar 30 minutos, 25% aproximadamente 1 hora; e 13% aproximadamente 2 horas.

Mesmo com um percentual alto de 62% destinando um tempo mínimo para o uso de jogos e brincadeiras, vale ressaltar que tal prática já pode ser vista como algo positivo, pois o fato de já destinarem um determinado tempo para as atividades lúdicas é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil.

Infelizmente não se dispõe de uma base de dados nacional acerca do tempo destinado aos jogos e brincadeiras em sala de aula, vez que tal ausência de dados impossibilita uma comparação aprofundada.

Gráfico 04 - Tipos de jogos mais utilizados na escola



Fonte: Duas instituições educacionais no município de Imperatriz-MA.

Ao ser questionado qual o tipo de jogo mais utilizado na escola, para tal questionamento as respostas dos professores se comportaram da seguinte forma: 39% dos entrevistados disseram fazer uso dos jogos de regras, 31% faz uso dos jogos de exercícios lógicos e 30% faz uso dos jogos sensório-motor.

Observa-se que os três tipos de jogos são utilizados em proporções diferentes, mas sem desníveis que os tornem desproporcionais, o que denota que os educadores têm consciência da responsabilidade em se determinar os critérios de escolha dos jogos e brinquedos, no intuito de que apresentem um resultado positivo mediante a aplicação desses métodos necessários para o desenvolvimento de muitas habilidades para as crianças na educação infantil, quer seja no campo intelectual ou social.

## 5. CONCLUSÃO

A partir da pesquisa fica evidenciado que os jogos e brincadeiras no âmbito pedagógico não são uma simples diversão, tão pouco um mero passatempo, e sim um método para se proporcionar um melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, auxiliando diretamente a criança na sua compreensão de mundo.

Constatou-se que mesmo com a maioria dos professores tendo mais de 10 anos de atuação na docência e mesmo reconhecendo a importância dos jogos e brincadeiras, muitos deles ainda destinam um tempo mínimo para as atividades lúdicas em seu planejamento, onde 62% destinam em média 30 minutos semanais;

Quanto ao propósito de identificar as contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação infantil de duas instituições educacionais no município de Imperatriz, Estado do Maranhão pode-se afirmar que não existe uma fórmula exata ou “mágica” para se garantir o sucesso no uso dos métodos: jogos e brincadeiras na educação infantil, mas compreender suas etapas, funções e saber mais sobre esse método é o primeiro passo para se reformular propostas e princípios que possam guiar o trabalho do professor na educação infantil.

Neste trabalho foram reconhecidas as potencialidades do uso de jogos e brincadeiras na educação infantil e as contribuições dos mesmos no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento humano. Face ao exposto constatou-se também que os professores compreendem que o uso de jogos e brincadeiras deve estar contido no planejamento.

Vale ressaltar que se admite a ideia de que citar um problema não significa resolvê-lo, entretanto, incitar e fazer emergir uma temática tão relevante faz surgir perspectivas, desperta o interesse dos leitores, desenvolve propostas e etc. Assim sendo, os autores acreditam que na qualidade de educadores somos responsáveis por garantir ou no mínimo tentar proporcionar aos alunos uma maior satisfação em sala de aula, onde o uso dos jogos e brincadeiras pode representar um aprendizado mais satisfatório, duradouro e até criativo.

## REFERÊNCIA

- 1] Aguiar, João Serapião de. Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola. 3.ed. Campinas: Papirus,2008.
- 2] Dicionário Aurélio. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. O dicionário da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2001.
- 3] Almeida, Mário de Sousa, Elaboração de Projeto,TCC, dissertação e tese:uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2011.
- 4] Antunes, Celso. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.
- 5] Cória –Sabini, Maria Aparecida; Lucena, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Campinas: Papirus, 2004.
- 6] Grassi, Tânia Mara. Oficinas psicopedagógicas. 2.ed. ver. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.
- 7] Lakatos, Eva Maria;Marconi, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia científica. 7. Ed.-São Paulo: Atlas, 2010.
- 8] Lopes, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer e jogar. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- 9] Marques, Antonio. A criança e a escola. Imperatriz: Ética,2009.
- 10] Oliveira, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- 11] Piaget, J. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.
- 12] Rau, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2007.
- 13] Rosa, Adriana (org). Lúdico & alfabetização. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2006.
- 14] Santos, Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creches. 3 ed. rev.amp. Petrópolis: Vozes, 2009.
- 15] Torezani,Walquiria. Estatística I.Faculdade Univila .Vila velha:2004



# Capítulo 5

## *Práticas educativas nas colônias de férias do geopark Araripe*

*Alexsandra Maria da Silva*

*Lazaro Ranieri de Macêdo*

*Liviane Maria dos Santos*

*Pedrina França Pereira*

*Maria Neuma Clemente Galvão*

**Resumo:** As colônias de férias do GeoPark Araripe desenvolve atividades lúdicas proporcionado as crianças e adolescentes entre seis a quatorze anos de idade práticas educativas através de jogos, brincadeiras, oficinas e passeios para conhecer as riquezas naturais da região. O GeoPark Araripe é uma área delimitada, com um desenvolvimento econômico sustentável das populações que a habitam, tem ligações com o patrimônio geológico, natural, histórico, cultural, religioso, material e imaterial. Este trabalho tem como objetivo geral, analisar as práticas educativas nas colônias de férias do GeoPark Araripe, e os objetivos específicos, caracterizar as colônias de férias do GeoPark Araripe; identificar ações específicas junto aos estagiários e coordenadores nas colônias de férias e apresentar a importâncias do profissional de Educação Físico nas colônias de férias do GeoPark Araripe. O trabalho caracteriza-se por uma pesquisa de abordagens qualitativa e participante, que trata de conhecer a dinâmica do grupo em que o pesquisador esteja engajado. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram questionário semi-estruturados para sete estagiários do setor de Educação do GeoPark Araripe que já participaram da organização de no mínimo duas colônias de férias, entrevistas a dois coordenadores do mesmo setor e observações. Os resultados mostraram que as colônias de férias tem variedade em suas atividades, e tenta resgatar jogo e brincadeiras que estão sendo esquecidos pelas novas gerações. Trabalham com dinâmicas e oficinas educativas, mostrando a importância de reciclar, de cuidar do meio ambiente e de conservar e preservar a natureza. O projeto colônias de férias integra o lúdico ao papel educativo no período das férias escolares, e ainda possibilita as crianças e adolescentes conhecerem as riquezas da região e a divulgarem. As atividades educativas desenvolvidas nessa ação permitem aos seus participantes e estagiários um processo de ensino e aprendizagem fora do contexto escolar.

**Palavras Chave:** Educação, Colônia de Férias e GeoPark Araripe.

## 1. INTRODUÇÃO

Colônia de férias são propostas de atividades lúdicas organizadas no período de férias, que pode ser direcionada para toda a família, geralmente são realizadas em clubes, escolas e no campo com atividades que interajam com a natureza. O projeto colônia de férias do GeoPak Araripe (G.A) busca incentivar as crianças e adolescentes a preservar e conservar o meio ambiente com atividades educativas que conscientize os mesmos a ter um olhar crítico nas questões de problemas ambientais, através de jogos, brincadeiras, oficinas e passeios ecológicos.

São promovidas atividades recreativas, de interação entre os participantes, a natureza e os estagiários do setor de Educação do G.A, que são aluno da Universidade Regional do Cariri (URCA), e boa parte é do curso Educação Física da URCA.

A Educação Física entra como um importante papel nas colônias de férias, com atividades para contribuir nos processos de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Estabelecendo uma maior dinâmica para os participantes, auxiliando em vários aspectos, social, cultura, cognitivo, biológico, conhecimento e desenvolvimento de seu próprio corpo. Atividades que proporcionem equilíbrio, força, agilidade, coordenação motora e acima de tudo estimula comportamentos saudáveis para melhor interação entre todos. O G.A consegue através desse projeto, mostrar a esse público a diversidade natural e cultural da região, como também contribuir no crescimento dessas crianças e adolescentes.

O G.A é um projeto de extensão da URCA, é caracterizado pelo seu relevante patrimônio geológico e paleontológico, com um significativo valor científico, ambiental, histórico e cultural que revela a origem e a história da vida na terra. Abrange seis municípios no sul do Ceará, Santana do Cariri, Nova Olinda, Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha e Missão Velha, nelas são desenvolvidas atividades relacionadas à Educação Ambiental, tais como palestras, minicursos, oficinas práticas e blitz ambientais.

A escolha por essa temática surgiu ao observar no G.A especificamente no setor de Educação essas ações que são realizadas pelos coordenadores, estagiários e voluntários, que atraem públicos de todas as faixas etárias. Desde 2015 com o estágio extracurricular neste setor vivenciamos e organizamos várias ações e projetos internos e externos. O setor de Educação do G.A leva as comunidades projetos e ações com o intuito de apresentar e divulgar o mesmo. Desta forma o estágio extracurricular proporcionou conhecimento sobre a região, dando-nos a oportunidade de aprender e ensinar de uma forma recíproca, adquirindo uma interação participativa com a comunidade.

A experiência nas colônias de férias do G.A foi de grande relevância para o crescimento acadêmico e pessoal, por ter permitido desenvolver os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação, sem especificar uma ou outra disciplina, pois todas tiveram uma importante contribuição.

O trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas educativas nas colônias de férias do GeoPark Araripe. E como objetivos específicos: caracterizar as colônias de férias do GeoPark Araripe; Identificar ações específicas junto aos estagiários e coordenadores nas colônias de férias e apresentar a importância do profissional de Educação Física nas colônias de férias do GeoPark Araripe.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se por uma pesquisa de abordagens qualitativa e participante. Trata-se de conhecer a dinâmica da pessoa ou do grupo em que o pesquisador esteja engajado, ou seja, tenha uma interação com os componentes da investigação. De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros, a pesquisa qualitativa se caracteriza por,

(...) um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (2010, p. 26).

A pesquisa qualitativa não tem um único procedimento, contém vários vieses para serem avaliados, que nos oferece um leque de possibilidades para a pesquisa. E a pesquisa participante trabalha como a produção do conhecimento coletivo, como define Brandão (1984, *Apud* GALVÃO, 2007, p. 28),

Promover a produção coletiva de conhecimentos, rompendo com o monopólio do saber e da informação e permitindo que ambos se transformem em patrimônio dos grupos subalternos, estabelecer relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas aos problemas enfrentados.

Os instrumentos de coleta dos dados utilizados na pesquisa foram questionários, entrevistas e observações. Segundo Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação com a finalidade de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e comportamento, e a entrevista é uma forma de interação social, de diálogo assimétrico que busca coletar dados, e se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1.COLÔNIAS DE FÉRIAS COMO FORMA DE EDUCAR

A educação é um fenômeno encontrado em qualquer sociedade que passa de geração para geração seus costumes, valores, culturas e religiões. É um processo de ensino e aprendizagem e não cabe apenas às escolas terem a função de educar e de mostrar os mais diversos costumes, sendo que cada sociedade tem seus hábitos. Como afirma Barros e Costa (2012), a educação não se constitui tão somente ao âmbito escolar, é permanentemente encontrada nos espaços de interação e troca de informações pautadas na realidade vivenciada. A educação é uma prática que começa com a sociedade que nos cerca e não se limita em um determinado período de tempo, é uma ação constante de ensino e aprendizagem que podem ser processos de acompanhamento de um ao outro durante todo o processo educativo.

O processo de ensino e aprendizagem ocorre em qualquer lugar no qual o objetivo de tal ação seja essa. Desta forma consideram-se as colônias de férias como meio inovador para educar através de gincanas, jogos, brincadeiras, e atividades de lazer que envolva a natureza e a proteção da mesma. As colônias de férias são desenvolvidas no período de férias escolares com objetivo das crianças ocuparem o tempo livre e também de gastarem as energias de forma prazerosa e acima de tudo educativa.

Para entender melhor as colônias de férias, voltamos para o ano de 1876 na Suíça, onde um Pastor Walter Bion com colaboração de dez professoras e professores levaram para as montanhas 68 meninas e meninos pobres da escola de Zurique, para que desfrutassem do ar puro e de comida simples. Uma experiência com resultados satisfatórios que nos anos finais do século XIX já estava difundido em uma parte significativa da Europa, e pouco tempo mais tarde se espalhariam por outros países além da Europa (MARTÍNEZ, 2009).

As colônias de férias no campo era uma forma das crianças valorizar o modo de vida rural, e se afastar por mais que seja em um curto período de tempo dos conflitos da vida urbana. E por ser liderada por o Pastor Walter Bion, Dalben (2014, p. 25-26) ressalta que,

O contato com a natureza era compreendido a partir de uma dimensão espiritual. Possibilitaria que as crianças se maravilhassem com as criações de Deus, recuperando uma suposta inocência original perdida, como pregado no texto bíblico Gênese. Entre as atividades realizadas na colônia de férias, as excursões ao campo e aos bosques, os banhos em riachos, assim como a própria permanência com os camponeses, teriam por objetivo possibilitar o contato com uma dimensão sagrada da natureza. Nesse sentido, as colônias de férias não proveriam apenas “o pão” para o corpo das crianças, mas, também, para suas almas, sendo a natureza interpretada como local ideal para a educação moral dessas crianças, uma vez que era também concebida como imagem de Deus, em oposição a cidade, imagem do homem e de sua corrupção.

A ideia não era de evangelizar as crianças, mais que elas tivessem conhecimento básico dos ensinamentos da bíblia, de respeitar o próximo e tudo que o rodeia, e acima de tudo conhecer e vivenciar as atividades no campo. Afastando-se de todos os problemas consequentes da urbanização, como a falta de saneamento, as preocupações com as classes menos favorecidas e a todos afetadas pela corrupção do homem.

Com práticas corporais ao ar livre e alimentação saudável as colônias de férias visavam diminuir minimamente esta série de medos urbanos de modo que não gerassem protestos violentos por parte da população. Outro fator seria a aprendizagem que prepararia as crianças para sua inserção no mundo dos adultos, e ao mesmo tempo as crianças se afastavam do trabalho infantil e teriam consciência por seus direitos e não mais tempo do trabalho produtivo, de uma mão-de-obra que custava menos aos

empregadores. Esse fato provocaria certa resistência de uma grande parte do mundo industrial que se assustava com as possíveis repercussões econômicas de regulamentações que visavam reduzir o trabalho infantil, retirando as crianças das fabricas e lhe proporcionando viagens ao campo (DALBER, 2014).

A historia das colônias de férias está totalmente ligada ao desenvolvimento industrial e às lutas trabalhistas em busca de melhores condições de vida. Sobretudo a partir da década de 30 surgiam na Europa, lideranças sindicais lutando por melhores salários e condições de trabalho, mas também para atender a outras necessidades do trabalho. (KARKLIS, 2008. p. 40).

Na visão de Martínez (2009), as colônias de férias tinha uma perspectiva pedagógica e estava relacionado aos hábitos sedentários disseminados pela escola, a e preocupação com as condições inapropriadas dos espaços escolares, os quais provocavam consequências na saúde das crianças. Tendo também uma perspectiva higiênico-sanitária, que via nas colônias de férias um meio para aliviaras condições das moradias onde viviam as classes populares nas cidades.

[...] as colônias de férias surgiram como uma instituição de higiene preventiva, com uma patente projeção socioeducativa, destinadas, primordialmente, a meninas e meninos de famílias sem recursos, com uma saúde debilitada, para amenizar ou compensar os efeitos do intelectualismo escolar e das condições de vida que as grandes cidades, as moradias e as próprias escolas impunham à infância. No entanto, às colônias escolares não só se atribuía uma função higiênica, de caráter preventivo, mas também uma dimensão educativa. Junto aos efeitos benéficos sobre a saúde das crianças, as colônias também tinham consequências positivas na sua educação intelectual e moral. Com elas, se pretendia atender, antes de tudo, aquelas crianças que começam a ter debilidades, que guardam oculto o gérmen da tuberculose, e especialmente àqueles consumidos por uma má e escassa alimentação, ou por condições insalubres da casa e de todos os seus hábitos de vida; há aqueles que para conter o mal, para fortalecer a natureza, para prevenir a enfermidade, mais que para curá-la, necessitam, como únicos remédios, ar fresco e puro, uma habitação saudável, alimento substancioso, movimento, brincadeiras e alegria. (MARTÍNEZ, 2009. p. 26).

Desse modo as colônias de férias com todo o conjunto de atividades já mencionadas tinha um pensamento em medidas de saúde pública, como uma maior visão para as famílias menos favorecidas, que com essa prática as crianças teriam um corpo mais forte, com isso iria prevenir possíveis enfermidades. E durante a colônia de férias elas estariam longe das poluições da cidade, e também teria acesso à educação intelectual e moral.

#### **4. ENTENDENDO O GEOPARK ARARIPE**

Um Geoparque é um território vivo, resultado do encontro entre o homem, a natureza e o tempo, de tal maneira que esse espaço deve promover novos valores, trazendo aos seus habitantes uma nova proposta de sustentabilidade. A sustentabilidade deve permitir o estabelecimento de uma economia inovadora e próspera, ecológica e socialmente responsável, tendo uma visão de Geoparque como um território de pessoas conscientes e responsáveis, consciente do valor e da importância do seu patrimônio, da necessidade de entendê-lo, valorizar e transmitir a gerações futuras. (LIMA *et al.* 2012).

Os Geoparques tem uma área delimitada, onde se conjuga a geoconservação com um desenvolvimento econômico sustentável das populações que a habitam, tem ligações com o patrimônio geológico, natural, histórico, cultural, religioso, material e imaterial. Nestes territórios, procura-se estimular a criação de atividades ligadas a geodiversidade da região, em particular de caráter turístico, com o envolvimento empenhado das comunidades locais. Um geoparque não se dedica apenas a conservação do patrimônio geológico, mais tentar conciliar o que se vai fazer no território a nível educativo, cultural, ambiental e turístico. (SCHOBENHAUS e SILVA, 2012).

O primeiro geoparque do continente americano foi criado em 2006, no Brasil: GeoPark Araripe. Cobrindo 3.796 km<sup>2</sup>, no estado do Ceará, este Geoparque é um lugar excepcional, que convida a uma viagem em busca de formas de vida do passado de nossa terra. Notavelmente preservados, fósseis de insetos, plantas, répteis voadores, peixes em três dimensões, no interior de nódulos, tartarugas e crocodilos, fazem-nos reviver um mundo que existiu há 120 milhões de ano. (LIMA *et al*, 2012, p.10).

A Universidade Regional do Cariri através da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE) do Governo do Estado do Ceará, encaminha em 2005 à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) uma proposta de candidatura do GeoPark Araripe, e em 2006 foi aprovado sua inserção na Rede Global de Geoparks.

A Rede Global de Geoparques (RGG) é uma organização legalmente constituída sem fins lucrativos. A RGG é uma rede dinâmica, onde os membros estão empenhados em trabalhar em conjunto, a trocar ideias sobre as melhores práticas e desenvolve projetos comuns para elevar os padrões de qualidade de produtos e formas de gestão de um Geoparque Global. A RGG como um todo se reúne a cada dois anos, funcionando através de redes regionais operacionais, como a Rede Europeia de Geoparques, que se reúne duas vezes por ano para desenvolver e promover atividades conjuntas. (Serviço Geológico do Brasil-CPRM, 2017).

Segundo Lima *et al* (2012), O GeoPark Araripe é um projeto de gestão compartilhada de territórios que possuem fortes atrativos naturais e culturais, manifestando claramente o potencial de produção e de desenvolvimento econômico e social integrado. A expansão dos ideais da educação ambiental, geoconservação e promoção do turismo sustentável são os avanços e desafios constantes para a equipe de gestão do GeoPark Araripe, apoiada na URCA e nos Governos municipal, estadual e federal.

O território enquadra-se na Bacia Sedimentar do Araripe, que é considerada a mais extensa das bacias do interior do nordeste brasileiro. O G.A corresponde a uma área de seis municípios, entre eles nove Geossítos, Colina do Horto, Cachoeira de Missão Velha, Floresta Petrificada do Cariri, Batateiras, Pedra Cariri, Riacho do Meio, Parque dos Pterossauros, Ponte de pedra e Pontal da Santa Cruz. São áreas com grandes riquezas paleontológica, geológica, arqueológico, econômico, cultural e histórico. Caracterizam diferentes períodos de tempo da região. Alguns se destacam em interesses científicos, outros pelo interesse histórico-cultural e outros pelo fator ecológico.

## 5.PROJETO COLÔNIA DE FÉRIAS DO GEOPARK ARARIPE

O Projeto Colônias de Férias iniciou em 2010 com atuações nos seis municípios do território, com atividades na cidade e nas comunidades rurais. O projeto envolve crianças e adolescentes entre seis a quatorze anos de idade no período de férias escolares, nos meses de janeiro e julho. São promovidas atividades recreativas que geralmente buscam contato com a natureza e de interação entre os participantes, coordenadores e estagiários do G.A.

As colônias de férias Já foram realizadas, uma em Barbalha no Geossítio Riacho de Meio; duas no Geossítio Colina do Horto em Juazeiro do Norte; uma em Nova Olinda na sede do município; duas colônias de férias em Santana do Cariri, sendo uma na sede do município e outra na comunidade do Pontal; três em Missão Velha, sendo duas na comunidade Olho D'água Comprido e a outra na Escola Afonso Ribeiro na comunidade da Cachoeira; e dezesseis na cidade do Crato, sendo uma na comunidade Monte Alverne com os remanescentes indígenas, uma na comunidade Baixa do Maracujá e quatorze realizados no Centro de Interpretação e Educação Ambiental (CIEA), localizado no Parque de Exposição Pedro Felício Cavalcante.

As colônias de férias realizadas durante esses anos, de 2010 a 2017, somam 25 com um número de 1335 inscritos. Nas edições realizadas no CIEA é cobrada uma taxa simbólica de inscrição para custear as compras de lanches e materiais e para desenvolver outras colônias de férias totalmente gratuitas nos entornos dos outros Geossítos e com as comunidades mais carentes. Os valores da taxa de inscrição variam para alunos de escolas publicas e particulares.

Entre as diversas atividades desenvolvidas neste evento os jogos e brincadeiras tem uma ação bem maior. Os que promovem tal ação busca mesclar atividades contemporâneas com jogos e brincadeiras populares, mostrando a importância de resgatar essas atividades, segundo Bernardes (2006),



Na sociedade contemporânea, grande parte dos jogos tradicionais infantis - ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de pião, pedrinhas, amarelinha, entre outros - que encantam e fazem parte do cotidiano de várias gerações de crianças, estão desaparecendo devido à influência da televisão, dos jogos eletrônicos e das transformações do ambiente urbano, ou seja, as ruas e as calçadas deixaram de ser os espaços para a criança brincar (p. 543).

Nessas ações desenvolvidas nas colônias de férias do G.A, há a constante tentativa de buscar essa cultura que aos poucos está sendo esquecido pelas novas gerações, e sendo substituindo por jogos eletrônicos que não tem tanta interação com outras crianças.

Entre os jogos e brincadeiras nas colônias de férias do G.A também são desenvolvidas outras atividades como: pinturas, desenhos, contação de histórias sobre as lendas da região, caça palavras, musica, piqueniques, visitas aos Geossítios, trilhas, observação de pássaros, e várias oficinas educativas.

Os estagiários que desenvolve essas atividades passam por um processo seletivo para estagio extracurricular, no qual concorrem alunos dos cursos de licenciatura da URCA, que os mesmo já trabalham com processos didáticos e auxiliam em todo andamento das colônias de férias de forma lúdica. Dentre esses, o curso de Educação Física entra como uma grande parcela de contribuição.

A Educação Física engloba um vasto conjunto de atividades e exercícios físicos além dos esportes, bem como todo o conhecimento científico que é necessário para estudar tais atividades que envolvem a totalidade do movimento humano. Dessa forma, pode-se considerar o Profissional de Educação Física como o principal responsável pela orientação física das diversas formas da execução de esportes, exercícios e atividades físicas (OLIVEIRA e SILVA, 2005, p. 03).

Os estagiários do curso de Educação Física colaboram para um maior ludicidade no decorrer das atividades das colônias de férias do G.A, sempre buscando a participação e interação de todos, e assim contribuindo com o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes. A Educação Física envolve várias atividades corporais sejam, culturais, esportivas ou recreativas, e nas colônias de férias os estagiários e coordenadores planejam as atividades sempre buscando proporcionar lazer aos seus participantes, e influenciando no desenvolvimento social das crianças.

## **6.COLÔNIA DE FÉRIAS NA VOZ DOS COORDENADORES E ESTAGIÁRIOS**

Para analisar as colônias de férias foi aplicado questionários a sete estagiários do setor de Educação, no qual já participaram da organização de no mínimo duas colônias de férias do G.A. A pesquisa teve a participação de três estagiários que cursam Educação Física, dois que cursam Pedagogia, um do curso de Ciências Biológicas e outro do curso de Letras. Foram realizadas duas entrevistas com os idealizadores do projeto colônia de férias, a coordenadora do setor de Educação que é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e ao Educador Ambiental que tem Especialização em Educação Física e é mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Todos os participantes assinaram um termo de autorização para a pesquisa.

As colônias de férias iniciaram com um diferencial, que além de ser uma forma de divulgação do G.A o projeto levaria aos seus participantes a preocupação de conservar e preservar a natureza, através de atividades educativas e lúdicas. Com esse projeto as crianças e adolescentes tem a opção de ocupar o tempo livre no período de recesso escolar com atividades que levam as mesmas a terem uma visão de cuidar do meio ambiente

O projeto inclui crianças não só do meio urbano, mas também as que moram em comunidades rurais e principalmente no entorno dos Geossítios, que mesmo perto não tem acesso ao conhecimento sobre as riquezas ambientais que os cercam. Dessa forma é trabalhada a educação ambiental de forma prazerosa, como atividades diferenciadas mais com o mesmo propósito, de conscientizar as crianças e adolescentes a manter um ambiente saudável.

As atividades desenvolvidas nas colônias de férias do G.A vão desde os jogos, brincadeiras, ações que fazem as crianças e adolescentes desenvolverem coordenação motora, gincanas que perpassem também nas questões sociais, o cuidado com o material reciclado. Buscando desenvolver também a arte a partir da própria criança, através de criar, desenhar, e de fazer o seu próprio brinquedo reutilizando matérias.

O projeto colônia de férias teve a contribuição de um professor do curso de Educação Física da URCA, que ministrou uma formação de três dias para coordenadores e estagiários. Embasada nos conhecimentos com relação à área de jogos, brincadeiras, como dinamizar as atividades para que estas não sejam monótonas, diversão, bem-estar físico e interação entre todos. As informações passadas na capacitação pelo professor vêm sendo repassada de estagiários para estagiários no decorrer desses anos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou analisar as colônias de férias do G.A, que caracteriza-se como uma ação educativa envolvendo a vivência de atividades lúdicas e ambientais, proporcionando a seus participantes interação social. Nelas as crianças aprendem de forma simples com variadas atividades proposta por esse trabalho.

O projeto colônias de férias desenvolve um papel educativo para as férias escolares, que possibilita as crianças e adolescentes conhecerem as riquezas da região e a divulgarem. As atividades educativas desenvolvidas nessa ação permitem aos seus participantes e estagiários o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa apresentou as principais atividades, nos quais mostra a importância do brincar para o desenvolvimento físico, social e intelectual das crianças.

Temos nas colônias de férias um espaço importante com apoio dos estagiários do curso de Educação Física que com o auxílio de todos os organizadores desenvolvem um trabalho dinâmico que contribuem para no processo educativo das crianças e adolescentes. Assim aproximando a Educação Física das áreas de geoconservação, geoeducação e geoturismo, sendo assim o G.A através das colônias de férias e de outros projetos se aproxima dos alunos e professores de todas as áreas educacionais para que os mesmos compreenda a importância do G.A para a região.

As colônias de férias do G.A proporcionam aos seus participantes uma forma divertida de educar, mais ainda é um trabalho que tem espaço para crescer. O projeto precisa de mais apoio, que seja além da URCA, através de parcerias de instituições, escolas, prefeituras, para que as colônias de férias cresçam, e mais crianças e adolescentes desfrutem das práticas educativas desse projeto por meio de atividades lúdicas e ambientais.

## REFERÊNCIAS

- 1] Barros, Daniel Feitosa. Costa, Marta Gomes. Prática Educativa em Ambientes Escolares e não-escolares: Atribuições Profissionais do Pedagogo Social, Empresarial e Hospitalar. Realize Editora, Campina Grande, 2012.
- 2] CPRM, Serviço Geológico do Brasil. <<http://www.cprm.gov.br/publique/Gestao-Territorial/Geoparques-134>>. Acesso em 10 de março de 2017.
- 3] Dalber, André. Mais do que energia, uma aventura do corpo: as colônias de férias escolares na América do sul (1882-1950). Tese de Doutorado. Campinas, 2014.
- 4] Galvão, Maria Neuma Clemente. Educação Ambiental nos assentados rurais do MST. Editora Universitária UFPB. João Pessoa, 2007.
- 5] Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas. 6. ed. São Paulo, 2008.
- 6] Karklis, Luís Roberto. Organização, estrutura e impactos das colônias de férias de trabalhadores: Alguns estudos de caso. Disserta de Mestrado. São Paulo, 2008.
- 7] Kauark, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Itabuna: Via itterarum, 2010.
- 8] Lima, Flavia Fernandes et al. GeoPark Araripe: história da terra, do meio ambiente e da cultura. Universidade regional do cariri. Crato, 2012.
- 9] Martínez, Pedro L. Moreno. A educação do corpo fora da escola: as origens das colônias de férias na Espanha. Editora UFPR, n. 33, p. 23-37, Curitiba, 2009.
- 10] Oliveira, Aurélio Luiz. Silva, Marcelo Pereira. o Profissional De Educação Física E A Responsabilidade Legal que o Cerca: Fundamentos para uma discussão. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador: Tecnologia e Civilização, Paraná, 2005.
- 11] Schobbenhaus, Carlos. Silva, Cássio Roberto. Geoparques Do Brasil: Propostas. v.1, Rio de Janeiro, 2012.



# Capítulo 6

## *Os reflexos da síndrome de adaptação geral sobre os alunos do curso pré-universitário popular noturno da Universidade Federal Fluminense: Um estudo comparativo entre os gêneros*

*Fernando Gregorio da Silva*

**Resumo:** O presente estudo de caso refere-se aos aspectos do processo educacional que se relacionam com a Síndrome de Adaptação Geral (SAG), manifestados nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pretende esclarecer como os alunos do gênero feminino e masculino lidam com as situações geradoras de estresse, visando demonstrar como os diferentes gêneros reagem no processo de enfrentamento para amenizar os efeitos desgastantes, ocorridos no meio acadêmico, durante essa fase do ensino. Um dos instrumentos de pesquisa utilizado foi uma entrevista realizada com alguns alunos, cujas respostas foram tabuladas e analisadas, por gênero, além de um inventário adaptado, constando de uma ficha de identificação com 44 perguntas e da técnica da observação, *in loco*, realizada por aproximadamente 08 meses. Essas ações permitiram comparar as respostas emitidas pelos alunos dos diferentes gêneros. Identificou-se, ao final da pesquisa, que as alunas apresentam índices mais altos de estresse relativos a alguns agentes estressores, se comparados com os alunos, o mesmo acontecendo com os alunos, com relação às alunas, quanto a outros agentes, demonstrando que os referidos gêneros têm reações diferenciadas quando expostos aos mesmos desafios estressores.

**Palavras-chave:** Síndrome de Adaptação Geral (SAG); Estresse; Curso Pré-universitário Popular Noturno da UFF.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com Lipp (2000) e Selye (1965), a Síndrome do estresse, ou Síndrome de Adaptação Geral (SAG), é entendida como um conjunto de mudanças físicas, psicológicas e químicas no organismo, desencadeadas pelo cérebro, que causa uma diversidade de respostas à saúde do homem. Socialmente, o homem está inserido em um sistema acumulador de todo tipo de tensão que o torna vulnerável a alterações físicas, psicológicas próprias do estado de estresse.

Como em qualquer ambiente profissional, a escola também é um lugar muito estressante, uma vez que os problemas relacionados à educação são complexos e abrangentes, onde aqueles que aí atuam vivem numa rotina de pressões e esgotamento físico e mental, estando, muitas das vezes, propensos a desenvolver o estresse ocupacional. Sejam alunos, coordenadores ou professores.

Lipp (2006) chama a atenção que, como em qualquer outro ambiente, o espaço escolar também é muito estressante. Isso porque os problemas relacionados à educação são complexos, os alunos vivem numa rotina de pressões e esgotamento físico e mental, estando, portanto, propensos a desenvolver o estresse ocupacional.

Em algumas instituições de ensino estabelece-se uma relação heterogênea geradora de tensões entre alunos, alunos e professores, alunos e funcionários, entre todos esses segmentos o diretor e a escola como um todo e a comunidade (LUCCHESI, 2003).

O propósito desta pesquisa está direcionado aos aspectos do processo educacional que se relacionam com a Síndrome do estresse, ou seja, com a Síndrome de Adaptação Geral (SAG) manifestadas nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), tentando esclarecer como os alunos do gênero feminino e masculino lidam com as situações geradoras de estresse, visando demonstrar como os diferentes gêneros reagem e ou sutilizam o processo de enfrentamento para amenizar os efeitos desgastantes do mesmo.

Entende-se como importante reconhecer e saber lidar com os efeitos do estresse, pois estudos já realizados comprovam que o mesmo pode diminuir a produtividade e o rendimento intelectual; dificultar o relacionamento interpessoal e contribuir com o aparecimento de doenças que afastam o indivíduo de suas atividades. Com base nessa realidade, identificou-se a necessidade de se investigar a SAG em alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno de acordo com as diferenças identificadas entre os gêneros feminino e masculino.

Assim sendo, o presente artigo visa apresentar uma análise comparativa sobre os aspectos do processo educacional que se relacionam com a síndrome do estresse, ou seja, pretende-se demonstrar como a SAG afeta estudantes e quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas alunas e pelos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF) para superar os desafios; conhecer a percepção feminina e a masculina de estresse, relacionadas à aprendizagem; identificar a SAG, bem como suas manifestações físico-psíquicas, psicofisiológica e de temporalidade, tanto nas alunas quanto nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevista com os alguns alunos do gênero feminino e masculino, além de um inventário adaptado de *“Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem”* (por nós adaptado às particularidades da pesquisa), constando de uma ficha de identificação com 44 perguntas e da técnica da observação, *in loco*, por aproximadamente 08 meses, o que nos permitiu comparar as respostas emitidas pelos diferentes gêneros.

Acredita-se que a realização desse estudo comparativo sobre como a Síndrome de Adaptação Geral (SAG) acomete, de maneira diferenciada, as alunas e os alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), poderá tornar cada vez mais visíveis às observações empíricas que se reflitam em alternativas que deem suporte para as cargas físicas, mentais, quantitativas e qualitativas exigidas por alunos dos diferentes gêneros. Assim sendo, a presente pesquisa parte do pressuposto de que as alunas e os alunos têm reações diferenciadas, quando expostos aos mesmos desafios estressores.

## 2.METODOLOGIA

A metodologia em si, representa um dos pontos de extrema importância numa pesquisa. Ela deve abarcar vários fatores que foram observados ao longo do percurso de campo. Questões de ordens culturais, geográficas, institucionais, temporais e financeiros, são de extrema valia para as considerações feitas à *posteriori*. Dada a sua importância, a trajetória metodológica é a responsável pelo sucesso ou fracasso, pela qualidade ou pobreza de resultados obtidos. Ela necessitou estar bem fundamentada e ter sido bem desenvolvida. Há vários métodos e técnicas, dentre as quais, a qualitativa e a quantitativa.

O qualitativismo não implica em falta de rigor, ao mesmo tempo em que o quantitativismo, pode ser uma forma complementar a primeira, mesmo sendo dispensável para a compreensão de determinados fenômenos (JORGE & MORAIS, 2002).

A singularidade presente em cada uma das técnicas deve complementar os dois tipos de abordagens metodológicas, no que se refere à construção do desenho da pesquisa. Trata-se, pois, de caminhos epistemológicos diferentes, onde um é empiricista e experimentalista e o outro, presente nas ciências humanas (ADORNO & CASTRO, 1994).

O objeto da pesquisa do presente estudo são os alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense, separados por gênero. A expansão desses tipos de cursos vem ocorrendo à medida que o conceito de cidadania e o respeito ao próximo se consolidam na sociedade, permitindo com que as pessoas de camadas menos favorecidas possam vislumbrar a possibilidade do êxito profissional e, conseqüentemente, pessoal. Neste sentido, objetivou-se identificar o nível de estresse dos alunos, por gênero, a fim de pontuar e analisar os diferentes reflexos ocasionados.

A coleta dos dados, ocorrida entre os anos de 2015 e 2016, teve início a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, resultante da contextualização do presente estudo, construída por meio das discussões e reflexões realizadas pelos docentes e discentes, a partir do referencial teórico utilizado.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram uma entrevista semiestruturada, junto aos coordenadores do curso e com alguns alunos. E, um inventário em que buscou-se analisar as possíveis diferenças identificadas entre os fatores estressores e seus graus de incidência sobre os alunos e sobre as alunas do referido curso.

Buscou-se identificar, junto aos alunos, suas relações e seus níveis de estresse frente ao curso e ao exame vestibular, visando identificar as diferentes sintomatologias ocorridas entre os dois gêneros.

A população pesquisada foi composta por todos os alunos do curso Pré-Universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), ou seja: 45 alunos, que frequentaram o referido curso até os últimos dias do ano de 2015.

O processo de análise e interpretação dos dados se desenvolveu por meio da leitura dos conteúdos pesquisados, usando então o processo de observação e registros e das manifestações identificadas; codificação e análise dos dados coletados; montagem de quadros, visando à obtenção das análises comparativas realizadas.

## 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por considerar que a manifestação de estresse é uma resposta da interação entre o indivíduo e o seu meio, a avaliação do estresse deve contemplar suas características sociais, econômicas e culturais. Observa-se que, alguns instrumentos de avaliação de estresse são destinados a populações gerais e não são específicos para estudantes.

O instrumento utilizado baseou-se na adaptação de “Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem” – AEEE- COSTA E POLAK, 2009. Essa adaptação deveu-se ao fato da população pesquisada pertencer a outro estado da federação brasileira, de outra realidade social, bem como, a um curso com propostas e objetivos diferentes do original. Registra-se que tal adaptação devidamente adequada às circunstâncias, atendeu plenamente às exigências da investigação realizada. As perguntas aqui foram aleatoriamente mescladas, como o objetivo de inibir qualquer tipo de tendência viciosa no momento da resposta, o que poderia causar prejuízos futuros.

Inicialmente foi mostrado um inventário com as 44 asseverações que foram aplicadas, no sentido de se “familiarizar” com o conteúdo abstraído dos alunos. Nesse mesmo inventário há 4 (quatro) itens que

mensuram a intensidade do estresse causado aos alunos e as alunas respondentes, em separado, de acordo com a circunstância apresentada a ele, naquela determinada circunstancia asseverada. Cabendo ressaltar que, no preparo do presente artigo, utilizou-se apenas dois níveis de estresse e foram selecionados os itens da pesquisa com os maiores percentuais, afim de facilitar na montagem das análises comparativas, por gênero.

Assim sendo, cabe aqui caracterizar o perfil da população pesquisada, obtido por meio da entrevista realizada com os coordenadores do curso:

- Gênero: 55,6% de mulheres e 44,4% de homens;
- Faixa etária: entre 17 a 20 anos, representando 80% do total;
- Estado civil: 97,8% dos alunos são solteiros e somente 2,2% são casados;
- Municípios de residência: São Gonçalo/RJ e Niterói/RJ, predominantemente;
- Residência quanto aos bairros: Niterói: Ingá, Fonseca, Santa Rosa e Cubango. São Gonçalo: Mutuá e Jardim Catarina;
- Etnia: brancos, pardos e afrodescendentes.

A seguir, serão apresentados na tabela 1 os resultados, em forma percentual, das pontuações provenientes do inventário utilizado na pesquisa de campo, buscando apresentar apenas os percentuais mais altos ou mais significativos de estresse, identificados em cada uma das categorias pesquisadas. Cabe ressaltar, mais uma vez, que o presente estudo visa observar e analisar os possíveis contrastes dos percentuais obtidos por meio das respostas dos alunos, separadas entre os gêneros.

A tabela 1 apresenta os percentuais parciais obtidos, ou seja, apenas os mais altos e mais significativos, referentes as categorias pesquisadas:

Tabela 1 - Os principais percentuais dos níveis de estresse das categorias pesquisadas, separados por gêneros:

CATEGORIA 1: REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Sentir que adquiriu pouco conhecimento para fazer a prova do vestibular	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 35%
CATEGORIA 2: COMUNICAÇÃO ESTUDANTIL		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Perceber as dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso	Pouco estressado: 24%	Pouco estressado: 10%
Sente-se tratado (a) com igualdade	Pouco estressado: 12%	Pouco estressado: 10%
CATEGORIA 3: GERENCIAMENTO DO TEMPO		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Estar fora do convívio social traz sentimentos de solidão	Pouco estressado: 28%	Pouco estressado: 25%
Faltar tempo para o lazer	Muito estressado: 20%	Muito estressado: 20%
Faltar tempo para momentos de descanso	Muito estressado: 32%	Muito estressado: 15%
CATEGORIA 4: AMBIENTE		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Transporte público utilizado para chegar à faculdade	Muito estressado: 36%	Muito estressado: 35%
Distância entre as dependências do curso pré-universitário e o local de moradia	Muito estressado: 16%	Muito estressado: 20%
Transporte público utilizado para chegar ao local da aula	Muito estressado: 28%	Muito estressado: 35%
Ter medo de estudar à noite	Pouco estressado: 16%	Muito estressado: 10%
Já sofreu alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 20%

(continuação ...)

Tabela 1 - Os principais percentuais dos níveis de estresse das categorias pesquisadas, separados por gêneros:

CATEGORIA 1: REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Teve alguma informação de algum colega de curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso	Muito estressado: 36%	Muito estressado: 30%
CATEGORIA 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Ter preocupação com o futuro profissional	Muito estressado: 68%	Muito estressado: 30%
Pensar nas situações que poderá vivenciar quando fizer o vestibular	Muito estressado: 32%	Muito estressado: 10%
Perceber a responsabilidade quando está estudando	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 40%
Perceber a relação entre o conhecimento teórico adquirido no curso pré-universitário e o futuro desempenho profissional	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 30%
CATEGORIA 6: ATIVIDADE TEÓRICA		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
A obrigatoriedade em realizar os trabalhos extra-classe	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 15%
Sentir insegurança ou medo ao fazer as provas	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 20%

Fonte: Aplicação do Inventário na pesquisa de campo - "Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem" – AEEE- COSTA E POLAK, 2009, adaptado pelo autor às condições.

Diante dos dados expostos acima, cabe aqui apresentar o resultado da análise comparativa, realizada com base nos percentuais de estresse selecionados:

Identificamos altos índices de estresse, tanto no gênero feminino (48%), quanto no masculino (35%), na categoria 1: REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS, mais especificamente, no item: sentir que adquiriu pouco conhecimento para fazer a prova do vestibular;

Percebemos que a categoria 2: COMUNICAÇÃO ESTUDANTIL, foi a única em que os alunos não manifestaram sentir "muito estresse" em nenhum dos itens pesquisados. Tendo os mesmos, mesmo assim, apontado sentir "pouco estresse" apenas nos itens referentes as dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso e também no no item referente ao tratamento com igualdade;

Destacamos que na Categoria 3: GERENCIAMENTO DE TEMPO, o grupo pertencente ao gênero feminino apresentou maior índice de estresse (32%) no item: falta tempo para momentos de descanso, tendo sido neste item, curiosamente, o menor nível de estresse (15%) apontado pelos homens. Já o grupo do gênero masculino apresentou um percentual mais alto (20%) no item: falta de tempo para o lazer;

Na mesma, categoria 3: GERENCIAMENTO DE TEMPO, identificamos ainda os mesmos índices de estresse (20%) , ocorridos entre os dois gêneros, referentes a falta de tempo para o lazer;

Na categoria 4: AMBIENTE, percebemos que os dois gêneros (feminino 36% e masculino 35%) apresentaram maiores índices de estresse no item: transporte público utilizado para chegar à faculdade. O gênero feminino também apresentou um índice significativo de estresse (36%) no item: teve alguma informação de algum colega do curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso. Já o gênero masculino apresentou um alto índice de estresse (35%) no item: transporte público utilizado para chegar ao local da aula;

Ao considerar todas as categorias pesquisadas, os maiores índices de estresse, detectados no gênero feminino, foram nos seguintes itens: preocupação com o futuro profissional (68%); perceber a responsabilidade quando está estudando (48%) e sentir insegurança ou medo ao fazer as provas (48%);

Destacamos que o índice mais alto de estresse do gênero feminino (68%), detectado durante a pesquisa, foi na categoria 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA, no item: preocupação com relação ao futuro profissional;



Ainda na categoria 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA, identificou-se a maior diferença dos índices obtidos entre os gêneros. Logo, no gênero feminino identificou-se um percentual de 68% e no gênero masculino identificou-se 30%, referentes ao item que trata da preocupação com relação ao futuro profissional;

Os maiores índices de estresse, detectados no gênero masculino e considerando todas as categorias pesquisadas, foram nos seguintes itens: perceber a responsabilidade quando está estudando (40%); usar o transporte público para chegar à faculdade e à aula (35%, respectivamente);

Na categoria 6: ATIVIDADE TEÓRICA, tanto o gênero feminino quanto o masculino apontaram maiores índices de estresse (48% e 20%, respectivamente) no item: sentir insegurança ou medo ao fazer as provas;

Ao compararmos os índices de estresse apontados pelos dois gêneros, observamos que as alunas, na maioria dos itens pesquisados, apresentaram índices mais elevados de estresse.

Em entrevista com a população pesquisada colheram-se ainda alguns depoimentos, identificados por gêneros que merecem destaque, constantes no quadro 1:

Quadro 1 - Depoimentos dos alunos identificados por gênero

DEPOIMENTOS	GÊNERO
[...] O que sinto, pode-se dizer que nervosismo é um deles. Falta de concentração ocorre muito comigo.	Masculino
Sinto dor de cabeça e também me irritado bastante, [...] Não consigo me concentrar mais em coisa alguma que tenho que fazer.	Masculino
Quando eu venho para o curso eu venho porque eu tenho a obrigação de querer passar no vestibular, mas eu não tenho muita vontade de assistir aula, nem vontade de participar [...].	Masculino
[...] eu sentia dor de cabeça, muito sono, muito sono mesmo, um grande desânimo, muito desânimo.	Feminino
Eu às vezes falto às aulas. Tenho algumas faltas, me preocupo em ser cortada do curso. Então eu vou perdendo os assuntos, vou perdendo o interesse pelo curso, pelas matérias e as minhas chances vão diminuindo cada vez mais.	Feminino
O estresse em si é muito desgastante e esse desgaste traz o cansaço, e cansada a gente não consegue estudar direito, não rende, não consegue aprender nada, você acaba não absorvendo os conteúdos direito, tira nota baixa, falta as aulas [...] Afeta nosso rendimento na preparação para o vestibular	Feminino
[...] é muita coisa pra fazer, estudar, trabalhar, estudar em casa e que você no fim parece não fazer nada direito. Então, é coisa demais e eu acho que não fica bem feito.	Feminino

Fonte: Entrevista realizada na pesquisa de campo - Elaborado pelo autor (2017).

Como se pode perceber, é justamente na fala do público alvo que podemos evidenciar as suas condições e alterações físico, psíquico, psicofisiológica e de temporalidade, identificadas pelos autores pesquisados como sintomas da Síndrome de Adaptação Geral (SAG) que afetam e influenciam de forma diferenciada, por gênero, no cotidiano, na qualidade educacional e na prática dos discentes do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense, conforme pesquisa de campo realizada.

Vale lembrar que, segundo Fontana (1994), a ocorrência desses efeitos negativos pode variar de um indivíduo para outro, dado que foi identificado por meio da pesquisa aplicada. E, segundo o autor, poucas pessoas manifestam todos os sintomas, sendo que o grau de gravidade deles também varia de indivíduo para indivíduo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui considerar que a responsabilidade do aluno muitas vezes não é refletida somente no sucesso ou não que ele poderá vir a ter. Assim, seu esforço e expectativa ultrapassam muito o interesse pessoal em alcançar o nível superior e também o mercado de trabalho, independentemente do gênero do indivíduo.

Identificou-se, por meio do presente estudo de caso que existe um pacto familiar, ou seja, um pacto tácito entre esse aluno e sua família, ou grupo familiar, que busca construir e consolidar todas as suas esperanças e expectativas e que as depositam naquele que poderá redimi-la ou redimi-lo de anos de repressão e exclusão social. Pesa sobre esses jovens a responsabilidade em vencer. Neste caso, eles tentam buscar também a realização do psicossocial de suas origens e suas expectativas reprimidas, muitas vezes

por gerações e gerações; mesmo que para isso tenham que reprimir suas próprias expectativas e necessidades existências.

Certamente que nesse percurso de vida, muitos jovens com talento diferenciado não têm a mesma sorte e/ou oportunidade como foi o caso do *Aluno-do-Sexo-Masculino*, exímio manipulador de Cubo mágico ("*Cubo de Rubik*" ou "*Cubo Mágico*"), objeto esse inventado em 1974 pelo escultor e professor de arquitetura húngaro Ernő Rubik. Sabe-se que existem 43 quatrilhões de combinações possíveis para a resolução desse cubo. O jovem *Aluno-do-Sexo-Masculino* (*de mente aguçada, que em poucos segundos consegue ajustar todas as faces do referido quebra cabeças, cada uma das 6 faces é feita de 9 quadradinhos, pintados de branco, vermelho, azul, laranja, verde e amarelo*) teve que fazer uma espécie de acordo com o seu pai para poder estudar no pré-vestibular da UFF. Demitiu-se do seu emprego, com o qual complementava a renda familiar, para dedicar-se somente aos estudos. Logrou êxito ao final dos exames vestibulares ao ser aprovado em 3 universidades: no curso de engenharia que pretendia nas 3 instituições públicas da mais alta relevância no estado e do país, aí incluso a Universidade Federal Fluminense. Atualmente exerce a função de monitor no Pré-universitário Noturno da UFF.

Identificou-se ainda que o concurso para o ingresso na universidade é tido pelos alunos do curso pesquisado como um rito de passagem, o qual é marcado pelo encerramento do ensino médio, o enfrentamento do vestibular e a expectativa de absorção pelo ensino superior. Esta transição exerce grande pressão sobre os estudantes dos dois gêneros, frequentemente acompanhada pelo medo do fracasso ou das consequências daí advindas, caso não logrem sucesso nessa empreitada acadêmica.

O processo torna-se muito angustiante, por muitas vezes desfavorecer pessoas capacitadas que não conseguem expressar todo seu estudo e dedicação em um só momento. Os autores pesquisados mencionam que, para os alunos, a aprovação no vestibular assegura o seu futuro pessoal e profissional, uma vez que somente após esse ingresso no ensino superior poderão atuar no mundo do trabalho com atividades que tragam satisfação e condições para constituírem uma família e garantirem certo conforto no futuro.

A conclusão do Ensino Médio e a procura por um espaço no ensino superior ou projeto profissional também estão inclusos nesse processo e causam uma sensação de tensão nos alunos. O ingresso na faculdade torna-se prioritário para muitos adolescentes e alguns adultos. Trata-se de uma fase da vida em que ressaltam a intensidade das responsabilidades, sendo esse um período permeado por ansiedades, ocasionado pela própria construção do "eu" e até mesmo por perdas de atividades joviais e infantis, em função do ingresso no mundo adulto.

E, como resultado do estudo comparativo realizado, entre os gêneros dos alunos do Pré-Vestibular noturno da UFF, cabe relacionar as principais conclusões alcançadas:

O maior nível de estresse detectado, independentemente do gênero, refere-se à etapa da realização da prova do vestibular;

Observamos que as alunas se autodeclararam muito mais estressadas com vistas à preocupação que possuem com relação ao futuro profissional;

O índice das alunas que se autodeclararam como "muito estressadas" chegou a ser maior que 50%, se comparado com o índice masculino referente à preocupação quanto ao futuro profissional;

Os alunos do gênero masculino demonstraram o maior índice de estresse ao perceber a responsabilidade quando estão estudando;

Identificou-se os mesmos níveis de estresse entre os dois gêneros, referentes à falta de tempo para o lazer;

A única categoria em que os alunos não manifestaram sentir "muito estresse" em nenhum dos itens pesquisados foi com relação a Comunicação Estudantil;

Nos itens referentes às dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso e no tratamento com igualdade, as alunas apresentaram índices de estresse maiores, se comparados com os índices dos alunos;

O gênero feminino apresentou maior nível de estresse com relação à falta tempo para momentos de descanso, enquanto que o gênero masculino apontou um percentual mais alto de estresse com relação a falta de tempo para o lazer. Ou seja, enquanto as mulheres focaram sua preocupação na falta de tempo para o descanso, os homens apresentaram maior estresse com relação à falta de tempo para o lazer;



Os dois gêneros apresentaram altos índices de estresse quanto ao transporte público utilizado para chegar à faculdade.

O gênero feminino também apresentou um alto índice de estresse por ter tido alguma informação de algum colega de curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso;

Tanto o gênero feminino quanto o gênero masculino apontaram altos índices de estresse também com relação à insegurança ou medo ao fazer as provas.

E finalmente, com base nos índices de estresse obtidos e na análise comparativa realizada, podemos concluir que, de modo geral, o gênero feminino apresenta-se como mais estressado do que o gênero masculino, mesmo que em alguns itens específicos os índices do gênero masculino tenham se apresentado como maiores que os índices do gênero feminino.

## REFERÊNCIAS

- 1] Adorno, R. C. F.; Castro, A. L. 1994. O exercício da sensibilidade: pesquisa qualitativa e a saúde como qualidade. In: Saúde e Sociedade. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 172-185.
- 2] Costa e Polak, 2009. Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem – AEEE. Em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a05v43ns.pdf>
- 3] França, A. C. L.; Rodrigues, A. L. Stress e Trabalho: Uma abordagem psicossomática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- 4] Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais.
- 5] Jorge, S. S. A.; Morais, R. G. Etnobotânica de Plantas Mediciniais. 2002. Anais Do I Seminário Mato-Grossense De Etnobiologia e Etnoecologia & II Seminário Centro-Oeste De Plantas Mediciniais, 2003, Cuiaba. In: Coelho, M. F. B.; Junior, P. C.; Dombroski, J. L. D. (org.). Diversos Olhares em Etnobiologia, Etnoecologia e Plantas Mediciniais. Cuiaba – MT: UNICEN Publicações. 250 p. v. 1. p. 89-98.
- 6] Justo, A. P. A influência do estilo parental no stress do adolescente. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.
- 7] Lipp, M.E. Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 227 p.
- 8] \_\_\_\_\_. O stress do professor. São Paulo: Papirus, 2006.
- 9] LIPP, M.E; novaes, L. E. Conhecer e Enfrentar o Stress. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- 10] Lucchesi, M. A. S. O diretor da escola pública, um articulador. In Queluz, A. G. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira. Thomson Learning, 2003.
- 11] Rocha, T. H. R., Ribeiro, J. E. C., Pereira, G. A. P., Aveiro, C. C., & Silva, L. C. A. (2006). Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular. Revista Psico-USF (Impr.), 11(11), 95-102, Universidade São Francisco. São Paulo. jan./jun.
- 12] Rodrigues, D. G.; Pelisoli, C. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. Revista de Psiquiatria Clínica, Porto Alegre, v. 35, p. 171-177, 2008.
- 13] Selye, H. Stress: a tensão da vida. (2ed) Tradução de Frederico Branco. Ibrasa, São Paulo. 1965.
- 14] Souza, A. D. de et al. Estresse e o trabalho. 2002. 77 f. Monografia (Especialização em Medicina do Trabalho) – Sociedade Estácio de Sá, Campo Grande, 2002.

# Capítulo 7

## *As abordagens das ciências sociais e sua influência no desempenho dos alunos nas questões de sociologia no ENEM 2016*

*Fernando Antônio de Melo Pereira*

*José Rolfran de Souza Tavares*

*Raquel Basílio dos Santos*

*Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira*

**Resumo:** Este trabalho se trata de um estudo quanti-qualitativo sobre como as abordagens das ciências sociais influenciam – entre as/os ingressantes na UFRN – no índice de acertos das questões de sociologia presentes no ENEM 2016. Para isso foi extraída da prova de ciências humanas do ENEM os itens que a autora e os autores identificaram como da disciplina de sociologia, posteriormente foi feita uma categorização dos mesmos dentro das abordagens propostas pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), finalizando com uma comparação entre estes e os índices de acertos. Observou-se que as questões são elaboradas em igual quantidade quanto às abordagens e não há associação entre alguma destas e o índice de acertos, isso levou a autora e os autores a novas problematizações, as quais apontaram para possibilidade do índice de acertos está relacionado aos indícios de resposta presentes no texto base, essa hipótese foi analisada e confirmada. Com esses resultados propomos que as/os educadoras/es que trabalham com estudantes que prestarão ENEM - e estão preocupadas/dos que eles/elas acertem as questões de sociologia – alternem entre as abordagens utilizadas no ensino das ciências sociais, todavia isso precisa ser feito com leituras e compreensões de textos sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Abordagens das ciências sociais. Ensino de Sociologia. Sociologia no ENEM.

## 1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem sendo, desde 1998, um importante instrumento avaliativo do Ministério da Educação, através do qual essa instância mensura um conjunto de competências e habilidades que as/os estudantes de nível médio conseguiram adquirir no seu processo de formação escolar. Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa avaliação atualmente se organiza em duas provas realizadas em diferentes dias, cada contendo 90 questões objetivas e em uma delas é solicitada uma redação; as questões objetivas estão distribuídas em quatro grandes áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens/Códigos, Matemática e Ciências da Natureza), sendo articuladas em cada área de forma interdisciplinar, levando em consideração contextos e situações problema (GUIMARÃES, 2005). O ENEM vem passando por mudanças ao longo do tempo que está sendo realizado, a mais significativa foi a ocorrida em 2009, quando foi apresentado como uma alternativa para substituição do vestibular (ANDIFES, 2009).

Em 2013 a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) aderiu ao Exame como única forma de acesso aos seus cursos superiores, nisto a necessidade por pesquisas que estudassem este processo avaliativo se tornaram latentes na instituição, para responder a essa demanda foi elaborada uma meta dentro do projeto “Análise dos processos avaliativos da Comperve/UFRN” realizado pela Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE) da instituição<sup>13</sup>. Este artigo é um dos trabalhos provenientes do supracitado projeto, inserido na meta de estudo de erros e dificuldades de aprendizagem nas provas do ENEM (nos anos 2013, 2014, 2015 e 2016), nele será estudado se a abordagem usada nas questões de sociologia na prova do ENEM 2016 influenciou no índice de acertos entre as/os participantes que ingressaram na UFRN. Para tal empreitada foi utilizado um método quanti-qualitativo, onde foram cruzados os índices de acertos na prova de sociologia no ENEM das/dos ingressas/os na UFRN em 2017 com as três propostas de abordagem dispostas nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Com base nos resultados, entendemos que era preciso outro direcionamento para pesquisa, isso nos conduziu a pontos que ainda não havíamos atentado, assim foi aberto margem para novas problematizações que posteriormente foram teorizadas.

Com o ENEM sendo a principal porta de entrada no ensino superior e com a ampliação das possibilidades de ingressos nesse nível educacional nos últimos anos, o ensino médio vem sofrendo mudanças impulsionadas pela percepção de muitos/muitas docentes que entendem que devem preparar seus alunos para o Exame, por isso a sociologia - como disciplina que possui seus conhecimentos requeridos na prova - passou a receber uma atenção diferenciada em muitas escolas (como FRAGA e MATIOLLI (2015) trazem ao avaliar a forma como as/os professoras/es vem compreendendo a importância dos conhecimentos sociológicos depois da disciplina ser requerida em alguns sistemas de ingresso ao ensino superior). Nessa lógica, conforme trazido por FRAGA e MATIOLLI (2012), a sociologia vai firmando seu espaço através de enquadramentos conceituais/temáticos/teóricos requeridos em questões de processos seletivos e, em contrapartida, adquire legitimidade na educação formal. Compreendemos com isso que estudar o índice de acerto na prova de sociologia do mais importante instrumento de ingresso no ensino superior do país pode ajudar na elucidação sobre quais as melhores abordagens a serem utilizadas para a aprendizagem das ciências sociais.

A fim de melhorar a compreensão sobre esse trabalho, em um primeiro momento do texto será apresentado quais são as abordagens propostas nas OCNs (Ensino Médio) para a sociologia e uma justificativa sobre a importância de estudar o índice de acertos nas questões referentes à disciplina no ENEM. Posteriormente será seguida a organização comum em trabalhos acadêmicos, sendo feita a apresentação dos materiais e métodos usados na pesquisa, os resultados junto às discussões, finalizando com as considerações finais.

## 2. AS ABORDAGENS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

As Orientações Curriculares Para o Ensino Médio é um documento criado em 2008, pelo Ministério da Educação, para nortear a prática docente no ensino das ciências nesse nível escolar. O mesmo está fundamentado em outras produções da mesma instância (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais) e em estudos sobre a dinâmica escolar na construção de conhecimentos.

<sup>13</sup> Gostaríamos de agradecer a Fundação de Pesquisa do Rio Grande do Norte (FUNPEC) por financiar esse projeto.

Nas OCNs – ensino médio há uma seção dedicada a sociologia, nela podemos encontrar uma série de disposições sobre práticas pedagógicas para ministrar aulas da disciplina, uma em particular nos interessou para elaboração dessa pesquisa, a referente aos recortes, que aqui entenderemos como propostas de abordagem. Visto que os autores daquele material entendiam que os livros didáticos, os PCNs e as aulas de sociologia podiam ser classificadas em sob três pontos de articulação metodológicos, elaboraram a divisão das abordagens como pertencentes aos segmentos: temáticos, conceituais e/ou teóricos.

No caso da escolha se dá para trabalhar com a sociologia a partir das temáticas, o aconselhado é que se conduza a aula articulando questões do cotidiano do alunato com os debates feitos dentro das pesquisas das ciências sociais sobre o assunto, para que não se haja banalizações (MEC, 2008, p.119-121). Na hipótese de ser eleito o recorte conceitual, a recomendação é que seja feito um trabalho de tradução terminológica de pontos articuladores de produções sociológicas, sempre tentando vincular esses conceitos as vivências das/dos estudantes, para que assim estes saibam aplicar tais termos no seu dia-a-dia fazendo e não achem o aprendizado sem sentido na sua vida (MEC, 2008, p. 117-119). Sendo a opção por lecionar firmada em teorias, semelhante às ponderações da abordagem conceitual, é indicado que ao se trabalhar com esse recorte seja dada densidade as compressões teóricas a partir da aproximação delas com o rotineiro para as/os discentes, sem esquecer que para entender uma teoria é necessário conhecer seus conceitos e como historicamente ela foi possível (MEC, 2008, p. 121-127).

Visto que o ENEM tem como proposta avaliar como se deu o processo de aprendizagem das pessoas que já se sentem aptas a concluir o ensino médio, compreendemos que a estruturação das suas questões são baseadas nas abordagens elencadas pelas OCNs (Ensino médio), nesse sentido é que colocamos como hipótese que elas poderiam influenciar no índice de acertos das/dos ingressos na UFRN.

### 3.A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO ÍNDICE DE ACERTOS

Usando a teoria de resposta ao item para aferir nota às/aos participantes, no ENEM o desempenho é obtido através de um cálculo complexo onde as questões objetivas com maior número de acertos possuem uma nota maior (MEC, 2012), ou seja, a avaliação é feita usando pesos diferentes em cada questão variando conforme o índice de sucesso do universo de participantes. Essa lógica é diferente da teoria clássica dos testes, visto que não é feito simplesmente uma somatória do número de itens gabaritados para se obter a nota, nesse sentido o uso do índice de acertos tem fins diferentes conforme cada teoria, mas em ambas ele é importante para ter noção das habilidades das/dos candidatas/os.

O índice de acertos nesse estudo foi usado como meio para refletir se as abordagens utilizadas ao trabalhar sociologia no ensino médio influenciaram na compreensão dos conteúdos da disciplina, visto que observando as proporções de respostas certas e erradas podemos pensar como foi aprendido o assunto trazido na questão.

#### 3.1.MATERIAIS E MÉTODOS

Para realização desta pesquisa todas as questões do ENEM de 2016 referentes à área de humanas e suas tecnologias foram divididas entre as quatro disciplinas deste segmento que são obrigatórias no ensino médio (geografia, história, sociologia e filosofia), visto que o Exame é elaborado norteado pela interdisciplinaridade (GUIMARÃES, 2005). Essa divisão se deu a partir da análise de especialistas, que usaram como método a aproximações do conteúdo conceitual do item com o que é compreendido como pertencente aos quatro campos disciplinares nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2000).

Tendo as questões separadas, consultamos os microdados do INEP - sobre o ENEM 2016 - para extrair quais as opções marcadas pelos/pelas estudantes ingressos na UFRN e - através do cruzamento com o gabarito - obtivemos a quantidade de pessoas que acertaram cada item. Com base nas porcentagens de acertos, verificamos na classificação do índice de acertos (COMPERVE, 2017 *apud* NÚÑEZ;RAMALHO, 2018, p. 488) como as questões podiam ser classificadas, observando os resultados nos debruçamos para entender as causas dos mesmos. Em um primeiro momento acreditamos que era a abordagem usada nas questões que estava influenciando, desta forma identificamos qual era a abordagem que se destacava no item fazendo uma aproximação do que é sugerido nas OCNs (Ensino Médio) com a forma que é apresentada a situação-problema e o que é pedido no enunciado da questão, todavia essa hipótese não foi confirmada, isso nos conduziu a outras problematizações que findaram na categorização das questões a partir dos indícios de resposta que possuíam nos textos bases. As informações conseguidas nesse processo

possibilitaram a elaboração de duas tabelas que foram usadas como ponto de ancoragem para as reflexões apresentada nessa pesquisa.

### 3.2.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conseguimos identificar nove questões como sendo de sociologia, compondo-se de três com abordagem temática, três conceitual e três teórica. Quando postas essas duas informações em comparação com o índice de acertos (Tabela 1) observasse que não é visualmente perceptível uma associação entre este e as abordagens, ainda destacamos que na classificação “teoria” há o maior e o menor índice de acerto.

Tabela 1: Índice de acerto - entre ingressas/os na UFRN - das questões de sociologia do ENEM 2016 segundo a classificação de abordagens.

Nº do item	Índice de acerto (%)	Classificação de abordagens
16	45,3	Teórica
28	55,3	Teórica
7	56,5	Conceitual
18	60,6	Conceitual
1	65,4	Temática
37	76,8	Conceitual
44	89,8	Temática
20	91,0	Temática
24	91,4	Teórica

Fonte: elaborada pela autora e os autores.

Com a negativa sobre a influência das abordagens no índice de acertos, passamos a atentar para outros pontos, o que mais nos chamou a atenção foi como os textos bases se relacionam com o enunciado, em alguns casos eles aparecem apenas como preambulo para a compreensão do que será posto no enunciado, em outros também possuem indícios da resposta que é esperada na pergunta. Trazendo as questões isso poderá ficar mais compreensível, devido às limitações formais deste artigo, aqui só trabalharemos com a de maior e a de menor índice.

A questão de maior índice de acertos traz uma citação de Berman sobre a modernidade, onde são apresentados elementos que compõem a dinâmica social desse período histórico, no enunciado é solicitado que a/o participante diga como é caracterizado no texto a modernidade, sendo o gabarito a letra “A”. A questão pode ser lida abaixo:

**QUESTÃO 24**

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade.

BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Cia. das Letras, 1986 (adaptado).

O texto apresenta uma interpretação da modernidade que a caracteriza como um(a)

- A) dinâmica social contraditória.
- B) interação coletiva harmônica.
- C) fenômeno econômico estável.
- D) sistema internacional decadente.
- E) processo histórico homogeneizador.

Fonte: INEP 2016.

A modernidade é vista de diferentes formas pelas/pelos autores que as ciências sociais utiliza, por isso para se entender a sociedade nesse período - com base no conhecimento da disciplina de sociologia - é necessário conhecer as teorias que discorrem a respeito, todavia nessa questão o texto base, já no primeiro período, ao classificar a modernidade elenca pontos em um primeiro momento positivos e depois usa uma conjunção adversativa para numerar os negativos, esses pontos são apresentados pelo autor em uma relação de anulação visto que são de ordem de interesses distintos, isso se confirma no segundo e terceiro período. Tal articulação do texto dá muitos indícios que Berman ver a sociedade na modernidade



possuindo uma dinâmica contraditória, dessa forma não seria necessário conhecer o autor pra saber da sua teoria, bastaria apenas ler e compreender o texto base.

Já na questão com o menor número de acertos o texto base é uma citação de Polanyi sobre o sistema de produção capitalista, no enunciado é pedido para o/a participante dizer qual a consequência do processo de transformação socioeconômica que o texto faz referência, sendo o gabarito a letra "C". Abaixo é possível ler a questão:

**QUESTÃO 16** =====

Quanto mais complicada se tornou a produção industrial, mais numerosos passaram a ser os elementos da indústria que exigiam garantia de fornecimento. Três deles eram de importância fundamental: o trabalho, a terra e o dinheiro. Numa sociedade comercial, esse fornecimento só poderia ser organizado de uma forma: tornando-os disponíveis à compra. Agora eles tinham que ser organizados para a venda no mercado. Isso estava de acordo com a exigência de um sistema de mercado. Sabemos que em um sistema como esse, os lucros só podem ser assegurados se se garante a autorregulação por meio de mercados competitivos interdependentes.

A consequência do processo de transformação socioeconômica abordado no texto é a

A expansão das terras comunais.  
 B limitação do mercado como meio de especulação.  
 C consolidação da força de trabalho como mercadoria.  
 D diminuição do comércio como efeito da industrialização.  
 E adequação do dinheiro como elemento padrão das transações.

POLANYI, K. A grande transformação: os origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000 (adaptado).

Fonte: INEP 2016.

A forma de avaliar o sistema de produção capitalista pelas ciências sociais variará conforme a corrente teórica seguida, por isso para entender como se compreende o resultado de determinadas dinâmicas sociais na perspectiva do autor do texto base é preciso saber qual a corrente teórica que ele alinha a reflexão que faz, neste caso seria a marxista, a qual defende que o capitalismo é um sistema de produção que opera através da luta de classes, onde a burguesia domina o proletariado, usando para isso como um dos meios o mecanismo da mais-valia, que faz a classe dominada vender sua força de trabalho a baixos preços por não possuir os meios de produção. Tais compreensões conceituais sobre a teoria só são possíveis nessa questão se a/o participante tiver conhecimentos prévios da disciplina de sociologia.

As observações que fizemos desse contraste entre a questão de maior índice de acertos e a de menor nos fizeram produzir a Tabela 2, nela vemos uma associação entre a quantidade de acertos e as questões que possuem indícios da resposta nos textos base:

Tabela 2: Índice de acerto - entre ingressas/os na UFRN - das questões de sociologia do ENEM 2016 segundo a classificação por indícios de respostas no texto.

Nº do item	Índice de acerto (%)	Indícios da resposta nos textos base
16	45,3	Não
28	55,3	Não
7	56,5	Não
18	60,6	Não
1	65,4	Sim
37	76,8	Sim
44	89,8	Sim
20	91,0	Não*
24	91,4	Sim

Fonte: elaborada pela autora e os autores.

A questão 20 se destacou no nosso estudo por representar uma exceção, visto que possui um altíssimo índice de acertos, mas não tem indícios de resposta nos textos base, por isso achamos pertinente a trazer para que possamos refletir porque isso ocorre. A seguir se pode ler a questão:

**QUESTÃO 20**

**TEXTO I**

**TEXTO II**

**Metade da nova equipe da Nasa é composta por mulheres**

Até hoje, cerca de 350 astronautas americanos já estiveram no espaço, enquanto as mulheres não chegam a ser um terço desse número. Após o anúncio da turma composta 50% por mulheres, alguns internautas escreveram comentários machistas e desrespeitosos sobre a escolha nas redes sociais.

Disponível em: <https://catracaivre.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.

A comparação entre o anúncio publicitário de 1968 e a repercussão da notícia de 2016 mostra a

- A elitização da carreira científica.
- B qualificação da atividade doméstica.
- C ambição de indústrias patrocinadoras.
- D manutenção de estereótipos de gênero.
- E equiparação de papéis nas relações familiares.

Fonte: INEP 2016.

Vemos que nela há dois textos base, onde no primeiro é trazido um anúncio publicitário de 1968 (que contém uma mulher com trajes de uma astronauta e segurando um produto de limpeza, na legenda se lê “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo”) e no segundo um fragmento de uma notícia da página virtual *Catraca Livra* (que relata casos de machismo contra a recente política antissexista da Nasa). No enunciado se pede para comparar o anúncio e a repercussão da notícia, a intenção é mostrar com isso qual tendência de compreensão de papéis de gênero se perpetua na sociedade ocidental, sendo o gabarito a letra “D”, haja vista que é a que coloca esse contraste como expoente da manutenção dos estereótipos de gênero.

O debate de gênero requerido nessa questão é alinhável com os estudos indenitários que ganharam projeção na década de 60 através das correntes pós-estruturalistas nas ciências humanas, os quais contestaram a naturalização das ocupações femininas e denunciaram a tentativa de essencialização das mulheres sobre o signo do feminino como sendo estruturante de desigualdades nas sociedades ocidentais, visto que fragilidade, atenciosidade e submissão eram atribuídas à mulher, a qual - com essas características - só podia ocupar funções socialmente desprestigiadas, como é o caso das atividades de limpeza. Essas reflexões na sociologia foram possibilitadas principalmente pelas lutas da segunda onda do movimento feminista, pois este - colocando as pautas das mulheres em evidência - destacou como o gênero é uma categoria necessária de análise para compreender as dinâmicas sociais.

Nossa leitura é que, tendo como decisivo propulsor as lutas feministas das últimas décadas, o discurso antiessencialista sobre as funções que a mulher pode desenvolver vêm se hegemonzando, tanto por meio do trabalho da “educação não-formal” (Gohn, 2006, p.28) - promovido por grupos feministas - quanto pelo da “educação informal” (*idem, ibidem*) - principalmente difundido pela mídia, isso contribui na formação das pessoas que fazem o ENEM, as fazendo compreender as relações de gênero a partir dos paradigmas que a questão requer.

### 3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho contribuiu para a reflexão sobre quais as melhores abordagens no ensino das ciências sociais na educação básica, para isso foi elaborado um estudo dos itens de sociologia do ENEM 2016, onde foram comparados os índices de acertos em cada questão com as três abordagens propostas pelas OCNs (Ensino Médio), chegando-se a um resultado que surpreendeu a autora e os autores, fazendo-se necessário que comparássemos os textos bases com os enunciados das questões, para então chegarmos a respostas mais conclusivas.

Com base no levantado neste artigo, não podemos dizer que é a abordagem que está influenciando nos índices de acertos dos itens de sociologia, pois visualmente não há associação de alguma categoria com as porcentagens de respostas gabaritadas, mas sim o fato de em algumas questões os textos base possuírem muitos indícios da resposta pedida no enunciado. Observamos também que por as três abordagens sugeridas pelas OCNs serem requeridas em igual frequência e em questões que exigem disposições semelhantes, é interessante que as/os professoras/es que lecionarem a disciplina de sociologia para



estudantes que farão o ENEM planejem aulas que aborde as ciências sociais tanto por recortes teóricos, quanto por conceituais e temáticos, fazendo isso sempre em articulação com práticas de leitura e compreensão de texto.

Acreditamos que a compreensão sobre o nosso objeto de estudo foi ampliada, pensamos ainda que o problema que colocamos inicialmente foi resolvido no tocante ao ENEM 2016, porém é interessante que haja outros estudos desse gênero para as demais edições do Exame e - assim como ao enxergarmos que um novo mote foi posta no percurso da pesquisa - entendemos que nesse outros processos de investigação podem se desenhar hipóteses que ainda sequer conseguimos elaborar, podendo ser elas de necessária análise.

## REFERÊNCIAS

- 1] Andifes, Saiba tudo sobre o ENEM 2009. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/saiba-tudo-sobre-o-enem-2009/>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- 2] Brasil. Entenda a sua nota no ENEM: Guia do Participante. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2012.
- 3] \_\_\_\_\_. Matriz de referências ENEM. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2009.
- 4] \_\_\_\_\_. Orientações Curriculares Nacionais (OCEM). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- 5] \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- 6] Fraga, Alexandre Barbosa; Matioli, Thiago Oliveira Lima. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. Anais ENSOC, Rio de Janeiro, p. 1-23, setembro 2012.
- 7] \_\_\_\_\_. Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 103-123, ago./dez. 2015.
- 8] Guimarães, Raul Borges. O Enem, as Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005, p. 65-68.
- 9] Gohn, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- 10] Núñez, Isauro Beltrán; Ramalho, Betânia Leite. Os itens de Química do ENEM 2014: erros e dificuldades de aprendizagem. Acta Scientiae, Canoas, v. 19, n. 5, p. 799-816, set/out. 2017.

# Capítulo 8

## *Política pública educacional por um outro olhar: Um estudo do programa poupança jovem na cidade de Teófilo Otoni*

*Ivana Carneiro Almeida*

*João Cesar de Souza Ferreira*

**Resumo:** O Programa Poupança Jovem (PPJ) é um projeto estruturador do Governo do Estado de Minas Gerais, vinculado à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (SEDESE), e posteriormente à Secretaria de Educação em convênio com as prefeituras e entidades. O Programa tem como característica ser uma política pública para incentivar os alunos matriculados no ensino médio, com o propósito de reduzir a evasão e aumentar o sucesso escolar, além de fomentar a inserção no mercado de trabalho e a geração de renda. Este trabalho tem como objetivo investigar a percepção dos egressos do Programa Poupança Jovem da Rede Estadual de Ensino na cidade de Teófilo Otoni. Adotou-se uma metodologia qualitativa, que se consistiu de entrevistas onde buscou-se compreender como determinado grupo de alunos percebeu o Programa Poupança Jovem. A análise das entrevistas proporcionou um conjunto de achados relevantes para a maior compreensão do alcance do programa, bem como sua efetividade. Assim, com base nas percepções empíricas a partir da análise dos dados, através do software Iramuteq, as categorias emergiram dos objetivos propostos no orientador metodológico do PPJ e serviram para explicar as evocações dos entrevistados no corpus textual, a saber: Eixo Formação Cidadã, profissional, escolar e cultural. Eixo Temas transversais: Mundo do Trabalho. Antes da entrevista ser iniciada, explicou-se o objetivo e a relevância da pesquisa, a importância da colaboração, bem como a garantia de sua confidencialidade. Vale ressaltar que esses estudos contribuem para preencher lacunas no conhecimento tanto no que se refere à literatura atinente às políticas públicas educacionais inter-federativas, quanto ao poder público na aplicação dessa política, em específico.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Educação, Poupança Jovem

## 1. INTRODUÇÃO

A gestão de projetos educacionais tem grande relevância socioeconômica, uma vez que, na nova perspectiva sobre a política pública, a melhor aplicação dos recursos bem como a forma mais eficaz de desenvolvimento de projetos, esta tem sido a tônica nos estudos contemporâneos da administração pública.

A estruturação de projetos na instrumentalização das políticas públicas constantemente são apontados como ineficazes ou inadequados em seus planejamentos. Assim, de forma a direcionar a aplicação de melhores práticas na gestão do programa Poupança Jovem (PPJ), apresentado como uma política pública assistencial, no contexto do Estado de Minas Gerais, essa questão pode levantar os seguintes questionamentos: a) Como os egressos perceberam o programa PJ? Quais os resultados produzidos pelo benefício PJ na percepção dos egressos?

A importância desse estudo consiste na busca por elementos que subsidiem a manutenção e/ou adequação do referido programa, e quiçá outros, a partir de levantamentos e apontamentos a partir ótica da percepção do beneficiário direto, nesse caso os alunos egressos do ensino médio estadual, de modo a proporcionar uma contribuição técnica acerca da gestão do programa.

A esse respeito e destacando o planejamento (estratégico), como etapa fundamental do processo de formulação-elaboração-gestão de políticas públicas, exprime embates, negociações e acordos e controle.

Nesse contexto, Dourado (2007) afirma que a lógica da descontinuidade acontece pela falta de planejamento de longo prazo, e que, ao invés de criar programas/projetos de governo, é necessário planejar políticas de Estado, com objetivos claros e que assegurem a continuidade por parte dos governos que venham suceder.

As respostas a esses questionamentos são fundamentais para balizar a avaliação e a efetividade de uma política ou programa. Nesse caso, segundo Soares et al (2006), a análise dos efeitos distributivos dos programas de transferência de renda, por exemplo, contribui para a correção de suas deficiências e para a sua ampliação futura.

Assim, é fato que o processo de avaliação de projetos requer um exame cuidadoso do alcance dos objetivos propostos. O objetivo do presente trabalho perpassa por identificar o discurso dos beneficiários bem como inferir sobre a manifestação dos objetivos propostos pelo programa na ótica do beneficiário, na cidade de Teófilo Otoni, Minas Gerais.

## 2.0 PROGRAMA POUPANÇA JOVEM

A Gestão de Políticas Públicas tem abarcado em grande parte a área da Administração Pública atual, para reparar os desequilíbrios sociais existentes no Brasil, entretanto, cabe ressaltar que parte destes programas desenvolvidos não se consolida de maneira eficaz, seja por questões de má gestão ou outras variáveis inerentes à gestão pública.

Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Para Fontes (2003) no âmbito da administração pública, o tipo de trabalho realizado vai ao encontro de governança, que tem associação com a gestão de políticas públicas, o exercício de poder e, ainda, o controle na aplicação dos recursos. Além disso, possibilitam minimizar problemas associados à difusão de poder, falta de clareza na definição de objetivos, dificuldades na mensuração da relação entre fins e meios, que podem apresentar barreiras à tradução de uma política em realidade.

O Programa Poupança Jovem, inédito no país, foi criado em 2007 para atender alunos do ensino médio, matriculados nas escolas estaduais, visando contribuir efetivamente para quebrar o ciclo de perpetuação da pobreza.

O Programa é voltado para jovens de áreas de alto risco social com possibilidades de evasão do ensino médio, como incentivo o programa propõe o pagamento de uma poupança de R\$ 3 mil reais após o término dos três últimos anos escolares. Para fazer jus à poupança, o aluno deve frequentar regularmente as aulas, ter bom desempenho escolar, participar de atividades de real interesse para a comunidade, respeitar os valores da cidadania e não se envolver em crimes ou outras ações antissociais.

O objetivo do programa é capacitar esses jovens para que planejem o seu próprio futuro e realizem suas

aspirações pessoais e profissionais, ao mesmo tempo em que contribuem para melhorar a qualidade de vida nas comunidades onde vivem.

De acordo com a apresentação inicial para lançamento do programa, feita em novembro de 2007, a concepção do programa toma como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que focaliza o jovem sob três perspectivas:

- a) a perspectiva da pessoa – ‘o pleno conhecimento do educando’;
- b) a perspectiva do cidadão – ‘seu preparo para o exercício da cidadania’ e;
- c) a perspectiva do futuro profissional – ‘sua qualificação para o mercado de trabalho’.

O programa Poupança Jovem já está presente em oito municípios (Sabará, Esmeraldas, Ribeirão das Neves, Ibirité, Juiz de Fora, Montes Claros, Governador Valadares e Teófilo Otoni), com perspectiva de atender 69,3 mil jovens mineiros em 2013/2014. Em 2014/2015 Teófilo Otoni registra 5034 alunos de 18 escolas atendidos pelo programa, com acompanhamento permanente do seu rendimento escolar, em conjunto com a oferta de programas culturais e cursos técnicos profissionalizantes e de inclusão digital, além de cursos de línguas estrangeiras, prática de esportes e formação de lideranças comunitárias.

O tribunal de contas do estado de Minas Gerais aponta que entre 2008 e 2011 as ações de: monitoramento e avaliação do Programa por entidade externa, implantação do programa Poupança Jovem, realização das atividades complementares, acompanhamento social dos alunos e capacitação dos profissionais. Foram realizadas despesas no montante de, respectivamente, R\$ 827 mil, R\$ 22,964 milhões, R\$ 17,263 milhões, R\$ 3,184 milhões e R\$ 120 mil.

No relatório de Gestão 2011\2014 do Estado de Minas, foi prestado contas que o programa em 2014 repassou R\$ 31.723.000,00 para um total de 11.041 alunos concluintes de 2012 e 2013. No período de 2007 a 2014, a Poupança Jovem realizou um investimento total de R\$ 440.039.742,00. No início a gestão do programa estava sob a responsabilidade do CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável), e em seguida as ações do programa passaram a ser executadas pelas prefeituras e por entidades, com acompanhamento e coordenação da SEDESE (Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social) e posteriormente pela Secretaria de Educação de Estado.

Nessa transição o programa foi reformulado com novas propostas de atividades, a nova metodologia têm como base quatro Eixos Estruturadores que todo jovem do Programa Poupança Jovem deverá experimentar: Formação Escolar, Formação Profissional, Formação Cidadã e Formação Cultural.

Além dos Eixos Estruturadores, a nova metodologia propõe que os jovens também experimentem as atividades previstas em três temas transversais, divididos por assuntos: Territorialidade, Participação Social e Mundo do Trabalho. Os quatro Eixos Estruturadores e os três temas transversais dialogam entre si. Os eixos e os temas têm relação direta com os principais desafios que se colocam para os jovens na atualidade e com os objetivos estratégicos para o alcance dos resultados previstos.

Os Eixos Estruturadores e os Temas Transversais materializam-se em atividades individuais e atividades coletivas, oferecidas sob a forma de um cardápio de opções de atividades que poderão ser realizadas pelos jovens: o cardápio de atividades de formação complementar. As atividades individuais que compõem os eixos estruturadores buscam o desenvolvimento dos vários aspectos que envolvem os principais desafios relacionados à juventude. Nas atividades individuais o jovem escolherá, dentre as atividades sugeridas no cardápio, àquelas que buscará, dentro de suas possibilidades e desejo.

As atividades coletivas que compõem os temas transversais buscam promover a apropriação pelos jovens dos espaços, por meio do conhecimento das dinâmicas de participação e conhecimento das oportunidades.

Os trabalhos devem ser realizados em grupo gerando produtos coletivos, e apresentados à comunidade. As atividades coletivas são orientadas pelo educador de referência do Programa Poupança Jovem, que deverá realizar encontros para que elas sejam desenvolvidas.

Os jovens devem se reunir para organizar, desenvolver e apresentar um resultado em grupo. O foco será a discussão de temas que se relacionam à juventude e a apresentação dos resultados à comunidade.

Percebe-se que a importância da educação para o desenvolvimento humano, através da educação e efetivação de políticas públicas coerentes e condizentes, estimula as habilidades do educando, onde as novas aptidões são desenvolvidas e por intermédio da assistência estudantil pode ocorrer transformações sociais.

Assim sinalizamos a gestão da educação como meio fundante e princípio do desenvolvimento de políticas

públicas na área da educação, que em sua gênese componha uma estrutura que realmente contemple a sociedade, formando indivíduos em condições de contribuir e fortalecer essa mesma sociedade, devendo essas políticas serem compreendidas sobre uma perspectiva muito mais abrangente, de forma que possam perpassar os limites do mandato eleitoral constituindo uma base realmente pautada em gestão e resultados, viés esses que contribuem para melhores práticas condizentes com o esperado pela sociedade e garantido por lei.

Para (CANO, 2006, p.13):

Basicamente, a avaliação de um programa social tem por finalidade determinar se o programa atingiu ou não os objetivos previstos. Em outras palavras, trata-se de comparar as dimensões relevantes em dois momentos do tempo, antes e depois da intervenção, para comprovar se está provocou a mudança esperada. Porém, mesmo que a mudança tenha acontecido na direção prevista, isso não garante automaticamente que ela seja causada pelo programa. Isso porque as dimensões consideradas não são estáticas, podendo receber influência de uma série de fatores. Assim, o importante é determinar a causa das mudanças. Por outro lado, se não houve mudanças, cumpre também determinar a causa dessa estabilidade, pois pode acontecer que o programa tenha surtido efeito positivo, mas que foi anulado pela influência de outros elementos que nada têm a ver com o programa.

O direcionamento de Políticas Públicas voltadas para a educação como meio alternativo de reparar ou tentar equilibrar as grandes diferenças postas, se realizadas com métodos de gestão, implica diretamente nas consolidações dessas políticas para o alcance de equidade social. A esse respeito Oliveira (2000, p. 244) afirma:

[...] Os anos 90 trarão como principal eixo a educação como equidade social. A transição de referências implica mudanças substantivas na organização e gestão da educação pública, atribuindo aos sistemas de ensino a competência de formar os indivíduos para a empregabilidade, a competitividade e para as exigências da sociedade do século XXI. [...].

A produção de conhecimento demanda tempo e muito esforço coletivo. E desta forma a sociedade precisa formular suas bases intelectuais e sociais com o incentivo ao desenvolvimento dos jovens, para que tal conhecimento possa ser continuamente construído e disponibilizado para esta mesma sociedade. Assim sendo, é preciso repensar o papel das escolas para o desenvolvimento de nosso país, e neste sentido buscar a efetividade das práticas de políticas públicas.

## 2.1. TEÓFILO OTONI E OS JOVENS ENTREVISTADOS

Sobre a localidade escolhida para a realização da pesquisa, o município de Teófilo Otoni, localizado no nordeste do estado de Minas Gerais, foi baseada nos critérios de seleção das cidades adotados pelo Programa Poupança Jovem: baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), altas taxas de evasão escolar taxa de criminalidade. O IDH da cidade é de 0,701 (2010) inferior a 8 que é o número considerado baixo.

Segundo informações do Censo Demográfico 2014 do IBGE, a cidade tem hoje 140.567 habitantes numa área total de 154.500 km<sup>2</sup>. O produto interno bruto per capita (PIB) é de R\$ 4.903.

Minas Gerais tem 853 municípios. Segundo fonte do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), de 2005 a 2009 o número de homicídios de jovens de 15 a 29 anos foi de 133.338, e em Teófilo Otoni nesse mesmo período 221, configurando entre as cidades mineiras que mais ocorreram homicídios entre essa faixa etária, com aumento da criminalidade.

No período de 2009 a 2013 foi evidenciado uma diminuição da taxa de abandono escolar, conforme apresenta na tabela 1.

TABELA 1

TAXA DE ABANDONO ENSINO MÉDIO EM TEÓFILO OTONI						
ANO		2009	2010	2011	2012	2013
TAXA DE ABANDONO ENSINO MÉDIO	Abandono na 1ª Série do Ensino Médio	13	10,3	8,1	11	8,9
	Abandono na 2ª Série do Ensino Médio	10,3	10,5	9,8	14,4	11,1
	Abandono na 3ª Série do Ensino Médio	7,8	7,8	7,7	9,7	6,9
	Abandono na 4ª Série do Ensino Médio	-	13,3	6,3	7,7	6,7
	Total de abandono médio não seriado	-	-	2,5	-	33,7
	Total de abandono médio	10,3	10,4	7,7	10,35	8,9

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Teófilo Otoni em 2014 contou com 5742 alunos matriculados no ensino médio, desses 5160 estão matriculados na rede estadual de ensino.

Teófilo Otoni registra a partir de 2009, 5034 alunos ativos no Programa, e entre 2013/2014, um total de 527 exclusões, sendo considerados nesse computo: abandono, reprovações, transferência para EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou CESEC (Centro Estadual e Educação Continuada) e transferências para escolas não participantes do programa.

### 3. PESQUISA E ANÁLISE

Nessa parte do trabalho inicia-se a apresentação da pesquisa realizada para nortear repostas ao objetivo central desse estudo: visualizar a percepção dos alunos egressos do PPJ.

Em sequência, apresenta-se a metodologia utilizada e fundamentação teórica que norteou a metodologia escolhida.

#### 3.1. METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar e entender a percepção dos egressos do Programa Poupança Jovem, foi adotada uma estratégia qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório. Para Gummesson (2005), ao defender o uso de métodos qualitativos nos estudos, aponta as seguintes vantagens: entendimento mais amplo dos fenômenos, simultaneidade entre a geração e análise dos dados, comparações constantes entre os dados já gerados e a literatura existente, possibilidade do uso de aspectos intuitivos e experienciais com sistematização e rigor, interpretações alternativas que podem gerar novos entendimentos sobre uma mesma situação de pesquisa e possibilidade de geração de um rico detalhamento de um dado fenômeno.

Neste estudo, utilizou-se a entrevista *Focus Group* que Segundo Morgan (1997), o *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Onde é privilegiado a observação e o registro de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos.

As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2014. Os alunos foram selecionados de forma aleatória através de contatos e intermediações de alunos do programa; sendo entrevistados alunos de mais de uma escola visando responder a pergunta problema e atender o objetivo geral.

A escolha das duas escolas foi baseada no percentual de concluintes em relação ao período de 2011 a 2013, sendo considerado dois grupos, o grupo 1 as escolas com percentual de conclusão acima de 50% e no grupo 2 as escolas com percentual abaixo de 50%. Foi selecionado uma escola de cada grupo com base na tabela 2 apresentada abaixo.



TABELA 2

QUADRO DE ADESÃO TOTAL DE 2009 A 2014 E CONCLUINTE 2011 A 2013						Grupos
	2011 A 2013 ADESÃO ATIVOS TOTAIS	2011 A 2013 CONCLUINTE	ADESÃO TOTAL 2009 A 2014	ATIVOS/CONCLUINTE ES 2011 A 2013 AH%	CONCLUINTE 2011 A 2013 /ATIVOS TOTAIS 2009 A 2014 AH%	
1	91	53	109	58%	49%	Grupo 1 taxa de conclusão acima de 50% no período de 2011 a 2013
2	648	375	787	58%	48%	
3	159	92	196	58%	47%	
4	162	92	201	57%	46%	
5	634	356	804	56%	44%	
6	234	130	293	56%	44%	
7	104	57	128	55%	45%	
8	526	284	689	54%	41%	
9	69	37	90	54%	41%	
10	257	137	327	53%	42%	
11	286	148	369	52%	40%	
12	1511	774	1912	51%	40%	Grupo 2 - taxa de conclusão abaixo de 50% no período de 2011 a 2013
13	309	152	398	49%	38%	
14	99	46	120	46%	38%	
15	170	74	210	44%	35%	
16	406	174	542	43%	32%	
17	145	62	173	43%	36%	
	TOTAL	5810	2990	7348		

Fonte: Elaborado pelo autor

A entrevista foi agendada e seguiu um roteiro: conversas com base em um questionário pré-determinado, nesse questionário continham questões que direcionavam os entrevistados com o intuito de evidenciar questões relacionadas a vida social do aluno, a família a escola e a perspectiva desse aluno sobre o programa.

As questões não foram apresentadas antecipadamente aos entrevistados, foram utilizadas apenas para auxiliar o pesquisador na introdução ao assunto relativo ao tema geral do programa, com base no orientador metodológico Poupança Jovem, com categorias a priori. Sendo: Eixo Estruturador; com objetivo de atividades de formação: Cidadã, profissional, escolar e cultural. Temas transversais: Mundo do Trabalho. Antes da entrevista ser iniciada, explicou-se o objetivo e a relevância da pesquisa, a importância da colaboração, bem como a garantia de sua confidencialidade. O tempo médio de duração da entrevista ficou em torno de 4 horas.

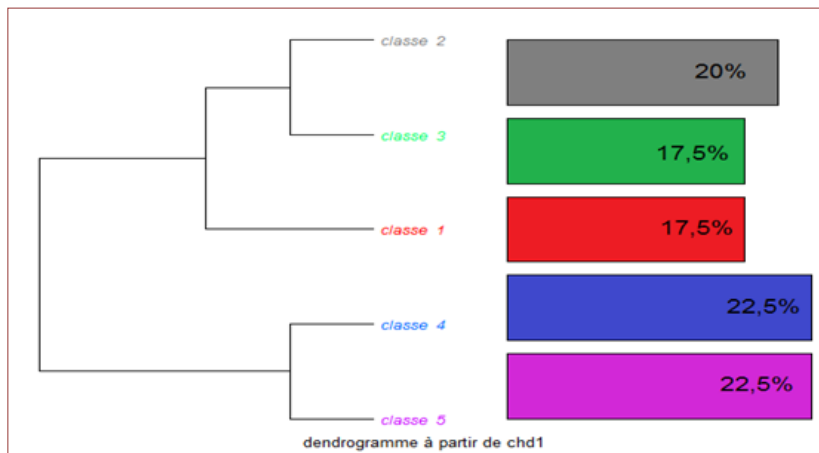
O corpus geral foi constituído de 1 texto, separado em 55 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 40 ST's (72,73 %). Emergiram 4591 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos) sendo 950 palavras distintas e 525 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em 5 classes: classe 1 com (17,50%ST), classe 2 com(20%st), classe 3 com (17,5%st), classe 4 com(22,5%st) e classe 5 com(22,5%st). O Índice de aproveitamento de 72,73% se mostra confiável por se apresentar maior 70%.

Para atingir uma melhor visualização das classes, elaborou-se um quadro geral com a lista de palavras de cada classes geradas a partir do teste qui quadrado. Nele emergem as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes, atendendo assim as qualidades as quais deve apresentar uma categoria segundo Bardin (2006), a saber: Exclusão mutua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.



A partir dos elementos apresentados, esses serão operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes emergidas na Classificação Hierárquica Descendente (ver quadro1). Que passaremos a adotar para análise enquanto categoria deste ponto da pesquisa.

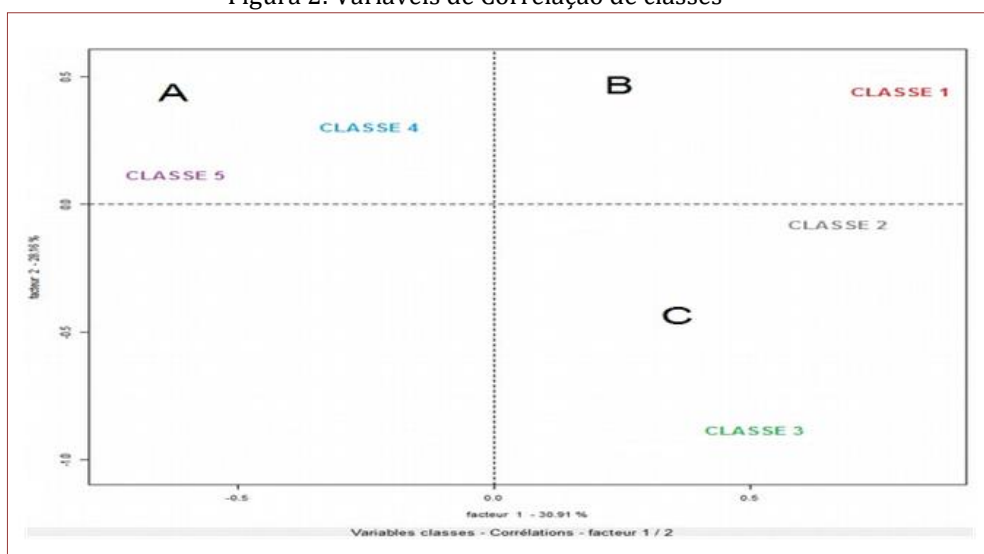
Figura1:Dendrograma Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Elaborado pelo autor

Vale ressaltar essas cinco classes se encontram divididas em 3 ramificações (A,B,C). O subcorpus A “Temas do Eixo Estruturador e do Tema Transversal” composto pela Classe 4 (Mundo do Trabalho) Que se refere as evoções sobre a perspectiva do mundo do trabalho e as oportunidades de aprendizagem e 5(Formação Cultural) que se refere as evocações sobre as atividades artísticas e culturais desenvolvidas no decorrer do programa. O subcorpus B “Tema do Eixo Estruturador” Composto pela Classe 1 “Formação Cidadã” que contém evocações correspondentes à percepção dos jovens sobre sua condição de cidadão e os desafios da vida em sociedade. E o subcorpus C “Tema do Eixo Estruturador” que contém evocações correspondentes à classe 3 (Formação Profissional) que contém evocações correspondentes aos incentivos a cerca do planejamento profissional e pessoal bem como sobre as atividades que visavam a formação e pela classe 2 (Formação Escolar) que se refere fala do jovem no corpus textual e sua relação com a escola através das atividades que o jovem realizou no ambiente escolar.

Figura 2: Variáveis de Correlação de classes



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 1- Tabela e Análise CHD

Corpus do Texto														
40 ST- Aproveitamento 72,73%														
Classe 1-Formação Cidadã 17,5% 17 STVariáveis Descritivas Participantes do sexo Feminino 19 anos(Score 79,30) 6 ST			Classe 2-Formação Escolar 20% 16 STVariáveis Descritivas: Participantes do sexo masculino 20 anos(Score 99,66) 5 ST			Classe 3-Formação Profissional 17,5% 14 STVariáveis Descritivas: Participantes do sexo masculino 20 anos(Score 132,91) 6 ST			Classe 4-Mundo do Trabalho 22,5% 18 STVariáveis Descritivas: Participantes do sexo masculino 20 anos(Score 125,80) 8 ST			Classe 5- Formação Cultural 22,5% 18 STVariáveis Descritivas: Participantes do sexo masculino 20 anos(Score 45,46) 3 ST		
Palavra	fst	x <sup>2</sup>	Palavra	fst	x <sup>2</sup>	Palavra	fst	x <sup>2</sup>	Palavra	fst	x <sup>2</sup>	Palavra	fst	x <sup>2</sup>
		23.5				Semanalmente	6	22.24			18.8			
		3				Desejar	3	12.59			6			
Três Mil	7	13.5				Mês	4	12.45			12.5	Didático	4	17.27
Aprender	5	6				Atividade	5	10.88			2	Inglês	4	17.27
Hoje	3	12.5				Terceiro	7	10.23	Professor	6	10.8	Meio	5	17.16
Incentivar	3	9				Reunião	4	9.26	Aluno	6	3	Informática	3	12.59
Conseguir	4	12.5	Motivação	3	17.88	Ocorrer	3	8.12	Quando	3	10.8	Plantação	3	12.59
Bastante	4	9	Ensino	5	10.64	Segundo	7	7.89	Instrutor	3	10.8	Participar	4	12.45
Então	7	7.02	Médio	5	9.20	Três Mil	4	7.02	Ensinar	3	3	Arrecadar	3	8.12
Real	3	7.02	Dinheiro	2	6.57	Diferente	4	7.02	Dentro	3	10.8	Gincana	3	8.12
Levar	3	6.06	Financeiro	2	6.57	Primeiro	7	6.92	Dar	4	3	Itamunheque	3	8.12
Dizer	5	5.48	Passar	3	6.53	Achar	3	5.48	Correr	4	10.4	Mesmo	6	6.69
Aspecto	2	5.48	Um	6	3.97	Ano	8	4.47	Atrás	4	7	Realizar	3	5.48
Questão	2	4.76				Giro	2	4.25	Estar	6	10.4	Entrevista	2	4.25
Acabar	2	4.25				Vez	2	4.25	Precisar	3	7	Comunidade	2	4.25
Visitar	2	4.25				Palestra	2	4.25	Ponto	5	10.4	Realmente	2	4.25
Grupo	2	4.25				Ficar	2	4.25	Aula	3	7	Alimento	2	4.25
		4.25				Mensalmente	2	4.25			8.55	Participação	2	4.25
		4.25				Acordo	2	4.25			6.77	Local	2	4.25
		4.25				A gente	8	3.95			5.49	Curso	2	4.25
											4.40			

Fonte: Elaborado pelo autor  
Valores de Referência  $x^2 > 3,80$  para  $p < 0,05$

Nota: Por se tratar de análise de conteúdo, a interpretação e percepção do pesquisador é a centralidade para a efetivação e construção da análise. As medidas servem de suporte e verificação das categorias definidas a priori e estruturação das categorias, não sendo as definidoras centrais da Categoria.

### 3.2.PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em vista que os respondentes selecionados para o estudo puderam se expressar livremente ao serem questionados, as entrevistas realizadas, foram capazes de produzir um riquíssimo conjunto de dados que, depois de transcritos de forma literal, foram submetidos à análise de seu conteúdo. Cooper e Schindler (2003) afirma que, para a análise do discurso de pessoas, utiliza-se a análise de conteúdo, que é a aplicação rigorosa de critérios de confiabilidade e validade. Bardin (2006, p. 132) define análise de conteúdo como: "Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

Para a transcrição do material coletado, empregou-se um tempo considerável, pois, diversas vezes, fez-se necessária uma cuidadosa audiência da gravação, a fim de recapitular o discurso do entrevistado, visto que muitos deles usaram determinadas entonações vocais que mereceram maior cuidado na sua escuta e transcrição.

Nesta etapa foi feito um exame detalhado das evocações dos entrevistados, quando foram realizados os passos de codificação e categorização do conteúdo das entrevistas. Conforme Moraes (2003) cabe ressaltar que este processo de análise é um processo exigente e trabalhoso e possibilita atingir o rigor e a qualidade que se espera de uma análise qualitativa.

Para subsidiar a confirmação dessas categorias, utilizou-se o software IRamuteq, em que cada entrevista é composta por conteúdos semânticos, que formaram o banco de dados ou corpus analisado pelo software. Realizou-se uma Análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que permite a análise das raízes lexicais e oferece os contextos em que as classes estão inseridas, de acordo com o segmento de textos do corpus da pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Na etapa de interpretação, foram realizadas as inferências entre as categorias no discurso todo, nas expressões linguísticas. Segundo Flick (2004:188), “a interpretação dos dados é o cerne da pesquisa qualitativa”.

Para a categorização foi analisado a maior frequência de uma determinada palavra ou tema que permitiram identificar componentes que remetessem à resposta aos temas categoriais.

Cabe lembrar, entretanto, que não se pode assegurar uma completa isenção de vieses causada por reflexos de interpretações do próprio pesquisador. Todo cuidado, por sua vez, foi tomado no sentido de se evitar preconceções sobre os temas, dedicando-se a procurar as interpretações feitas pelos próprios sujeitos por meio de um quadro geral, montado com as peças fragmentadas, obtidas nas entrevistas.

### 3.3.A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

O retorno obtido dos egressos do programa poupança jovem, pode ser uma importante ferramenta de análise para possíveis adequações do programa, e para o levantamento desses dados, nessa fase foi realizada entrevista de forma estruturada, através da pesquisa qualitativa com questões abertas e fechadas, gerando um conjunto de dados que, depois de transcritos, foram submetidos à análise de seu conteúdo.

Em 2011 um parecer do tribunal de contas do estado de Minas Gerais, representado pelo auditor Licurgo Mourão, aponta para a necessidade da análise da efetividade do programa no tocando os beneficiários.

Vale ressaltar a iniciativa da Controladoria Geral do Estado que revela a preocupação com a efetividade do programa em tela no tocante aos beneficiários, isto é, com os resultados na qualidade de vida e bem estar daqueles, haja vista a realização de auditoria no programa, a fim de averiguar questões como: “de que maneira o programa tem contribuído para a diminuição da evasão escolar?”; “as atividades complementares (Giro Jovem, cursos de informática e inglês, formação profissional) têm alcançado os objetivos para os quais foram propostas?”; “quais os resultados do monitoramento e da avaliação do programa feitos por entidade externa?”; “em que medida têm sido realizados os objetivos e metas propostos nas ações?”; “como ocorre o acompanhamento sócio familiar dos jovens beneficiários?” e “quais os resultados que o programa têm alcançado em prol do “Protagonismo Juvenil”?”. Contudo, o relatório gerado – n. 1480.8580.11 – foi entregue ao gestor, para manifestação, em 29/12/11, portanto, seus resultados ainda não foram divulgados. (MOURÃO, 2011, p. 135)

Assim, apresentam-se as categorias identificadas que buscam traduzir a perspectiva dos participantes: Formação Cidadã, formação profissional, formação escolar, formação cultural e o Eixo transversal: Mundo do Trabalho. A escolha dessas categorias foram definidas a partir da busca de resposta as questões relativa à vida do aluno para obter as dimensões da vida social, escolar e familiar. Para manter maior fidedignidade com a informação dos entrevistados, optou-se por realizar a transcrição literal dos depoimentos.

Os critérios das palavras e suas respectivas classes são (f) maior que a média das palavras no corpus textual e também associação com a classe determinada pelo valor  $X^2$  igual ou superior a 3,80 tendo em vista que o cálculo para este teste é definido segundo grau de liberdade 1 e significância de 95% (LEVIN & FOX, 2004). Além disso, o valor de p (p-value) calculado pelo IRAMUTEQ identifica o nível de significância da palavra com a classe. Nessa pesquisa, trabalhamos com um nível de significação de 0,05. Assim, para todo  $p \leq 0,05$ , considera-se que o teste é significativo, e que a palavra pertence à classe estipulada pelo software. Considera-se a Escala de Significância de Fisher (tabela 3), para a análise.

Tabela 3: Escala de Significância de Fisher (Fonte: Bussab e Morenttin, 2006)

<i>p-value</i>	0,100	0,050	0,025	0,010	0,005	0,001
Natureza da evidência	Marginal	Moderada	Substancial	Forte	Muito forte	Fortíssima

**(CLASSE 4) MUNDO DO TRABALHO**

Compreende 22,5% ( $f=18$  ST) do corpus analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $x^2 = 5,25$  (Curso) e  $x^2 = 12,27$  (Didático). Predominam nas evocações participantes do sexo masculino com idade de 20 anos. Essa classe é composta pelas palavras apresentadas na tabela 3.

TABELA 3

<i>22,5% (f=18 ST) do corpus analisado</i>		
<i>Palavra</i>	<i>fst</i>	<i>x<sup>2</sup></i>
<i>Professor</i>	6	18.86
<i>Aluno</i>	6	12.52
<i>Quando</i>	3	10.83
<i>Instrutor</i>	3	10.83
<i>Ensinar</i>	3	10.83
<i>Dentro</i>	3	10.83
<i>Dar</i>	4	10.47
<i>Correr</i>	4	10.47
<i>Atrás</i>	4	10.47
<i>Estar</i>	6	8.55
<i>Precisar</i>	3	6.77
<i>Ponto</i>	5	5.49
<i>Aula</i>	3	4.40

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse quesito os alunos demonstraram que o programa poderia ser uma oportunidade de iniciar no mercado de trabalho, uma vez que relatam que tiveram cursos que potencializariam as chances de conseguirem um emprego. Eles explicam que tiveram treinamentos para preparação para o mercado de trabalho, como: simulação de entrevista e cursos que os ajudariam a serem inseridos no mercado de trabalho. Pelos gestos e entonação da voz ao tratar do assunto, foi percebido que tinham o sentimento de que estavam preparados para a possibilidade de aquisição de emprego.

*“Bem, o programa poupança jovem fez uma grande diferença para os jovens dessa nova época por que pessoas passadas não tiveram essa oportunidade de conseguir esse dinheiro, no caso recebendo para estudar, é, então, esse três mil, três mil reais fizeram os jovens de hoje ter uma nova mentalidade no mundo escolar, até terminar o ensino médio e sair para a vida profissional.” (Egresso, 20 anos).*

*“As discussões foram fundamentais para expandir o conhecimento em relação ao mercado de trabalho.” (Egressa, 19 anos).*

*“[...] Excelente, pois incentiva os alunos a concluir o ensino médio e ajuda-o a entender o mercado de trabalho.” (Egressa, 19 anos).*

**(CLASSE 5) FORMAÇÃO CULTURAL**

Compreende 22,5% ( $f=18$  ST) do corpus analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $x^2 = 4,40$  (Aula) e  $x^2 = 18,86$  (Professor). Predominam nas evocações participantes do sexo masculino com idade de 20 anos. Essa classe é composta pelas palavras apresentadas na tabela 4.

TABELA 4

Compreende 22,5% (f=18 ST)

Palavra	fst	x <sup>2</sup>
Didático	4	17.27
Inglês	4	17.27
Meio	5	17.16
Informática	3	12.59
Plantação	3	12.59
Participar	4	12.45
Arrecadar	3	8.12
Gincana	3	8.12
Itamunheque	3	8.12
e	6	6.69
Mesmo	3	5.48
Realizar	2	4.25
Entrevista	2	4.25
Comunidade	2	4.25
e	2	4.25
Realmente	2	4.25
Alimento	2	4.25
Participação	2	4.25
o		
Local		
Curso		

Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos demonstraram ter compreendido o conceito de comunidade e participação, da importância de ser ativo e contribuir com atividades que melhorem a comunidade seja do local onde vivem, ou em outras localidades que carecem de uma atenção especial.

No decorrer da entrevista os alunos em alguns momentos tinham um brilho diferente nos olhos quando falavam da comunidade, como se o sentimento de pertence e de sujeito transformador tivesse sido compreendido e solidificado ao longo do programa. O sorriso apresentado por alguns participantes mostra-se como um sinal importante de satisfação, essas manifestações espontâneas, aduzem a integridade das informações apresentadas naquele momento.

*“[...]no terceiro ano o mais marcante mesmo, foi a gincana realizada na comunidade de Itamunheque e redações para não fumantes que foram expostas na praça Tiradentes e uma gincana de arrecadar alimento novamente no terceiro ano.” (Egressa, 19 anos).*

*“É, a respeito dos aspectos sociais, a gente elaborou, é igual ela disse, é, na comunidade de Itamunheque né, que é bastante, bastante carente, então a gente acabou levando alegria para o povoado de lá e se eu não me recordo, se eu não me lembre, na escola a gente fez uma gincana arrecadando alimentos, uma competição entre as salas, quem arrecadava mais tal e fez uma doação pra quem precisa.” (Egresso, 20 anos).*

*“É, outro aspecto que queria levantar é[...] na escola Manoel Neves da Rocha todo ano tinha um evento pra comunidade ao redor da escola era: divulgava jornal, revista com informações importantes, para só é para ao redor, não somente ao redor da escola, mais para a comunidade de Teófilo Otoni e isso a escola dava total apoio para a gente aderir e consegui pontos para o programa poupança jovem, total apoio.” (Egresso, 20 anos).*

*“[...]o programa me ensinou a olhar de um modo diferente, é, como por exemplo, é, a gente citou anteriormente é, levar alegria comunidade de Itamunheque é, levar a alegria a um povo que estava desanimado ou algo assim, então é o aspecto social para programa é fez a diferença[...]”. (Egresso, 20 anos).*

Nota-se a coerência entre as correlações entre as categorias do Grupo A, composta pelas classes 4 e 5. Que demonstram o encadeamento de ações que se convergem entre si.

## (CLASSE 1) FORMAÇÃO CIDADÃ

Compreende 20% ( $f=16$  ST) do corpus analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $x^2=3,97$  (Um) e  $x^2=17,88$  (Motivação). Predominam nas evocações participantes do sexo Masculino com idade de 20 anos. Essa classe é composta pelas palavras apresentadas na tabela 5.

TABELA 5

Compreende 20% ( $f=16$ ST)		
Palavra	fst	$x^2$
Três Mil	7	23.53
Aprender	5	13.56
Hoje	3	12.59
Incentivar	3	12.59
Conseguir	4	7.02
Bastante	4	7.02
Então	7	6.06
Real	3	5.48
Levar	3	5.48
Dizer	5	4.76
Aspecto	2	4.25
Questão	2	4.25
Acabar	2	4.25
Visitar	2	4.25
Grupo	2	4.25

Fonte: Elaborado pelo autor

Na entrevista foi percebido que os entrevistados se sentiam incluídos na sociedade a partir das atividades desenvolvidas no programa Poupança Jovem, até então não notadas por eles. Notou-se no decorrer da entrevista, muito entusiasmo por parte dos alunos, todos estavam muito dispostos a participar, transparecia uma sensação de que a significância de contribuir estava muito além de atender uma solicitação, mas sim uma possibilidade de expressar um sentimento de alternância de antes e pós programa, um desejo de demonstrar que algo mudou em suas vidas, e que ultrapassava a remuneração da bolsa.

Na fala dos alunos foi evidenciado um reconhecimento da inserção através das atividades do programa. Conforme transcrição abaixo, de forma literal da fala dos entrevistados.

*“ha, eu tive boa participação no programa sim, eu fui bem frequente, as salas que tinham o encontro era aqui na UFVJM, era aqui os encontros do primeiro ano, era bem frequente e era um meio didático de inserir os jovens na sociedade, meio didático. (...)no segundo e terceiro ano a gente realmente foi inserida a sociedade de Teófilo Otoni por meio do programa e eu participei, pude participar sim, de várias atividades.” (Egressa, 19 anos).*

*“[...] mais no geral eu acho que o programa inseriu, insere até hoje que o programa ainda é realizado, o jovem na sociedade, não como jovens inconsequentes, mas como jovens do que é a sociedade.” (Egressa, 17 anos).*

*“Eu esperava do programa o seguinte: frequenta uma sala de aula normal como eu frequentava na escola para ter uma boa grana quando sair da escola, só por isso, porém isso mudou no segundo ano a gente teve que realizar atividades e a gente realizou várias atividades sociais, contribuimos até em algum um local de Itamunheque com a gincana ganhamos pontos; uma gincana que aconteceu a gente realizou uma festa junina e arrecadamos fundos, ainda além do programa de arrecadar pontos, a gente arrecadou fundos para a compra dos uniformes da sala de formatura.” (Egressa, 19 anos).*

É percebido na transcrição literal das entrevistas, um sentimento de colaboração de ser útil, manifestado pelos gestos mais efusivos, uma empolgação e entusiasmo da possibilidade que tiveram de convívio com outras situações incomuns a sua realidade, e que de certa forma mudou a forma como eles viam a sociedade, as pessoas.

*“(...) No primeiro ano pude ajudar muito de acordo com as palestras, com os encontros que eram semanalmente, então toda semana a gente fazia uma atividade diferente e colaborava com alguma coisa na sociedade.” (Egresso, 20 anos).*



*“Bem, o principal aspecto foi financeiro, é a questão social, a gente aprendeu olhar o outro e tentar ajudar da melhor maneira possível, o programa incentivou muito a área, a área social de contribuir o máximo, o máximo que você conseguir para o próximo.” (Egresso, 20 anos).*

### (CLASSE) 3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Compreende 17,5% ( $f=16$  ST) do corpus analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $x^2 = 4,25$  (Grupo) e  $x^2 = 23,53$  (Três Mil). Predominam nas evocações participantes do sexo masculino com idade de 20 anos. Essa classe é composta pelas palavras apresentadas na tabela 6.

TABELA 6

Compreende 17,5% ( $f=16$ ST)		
Palavra	fst	$x^2$
Semanalmente	6	22.24
Desejar	3	12.59
Mês	4	12.45
Atividade	5	10.88
Terceiro	7	10.23
Reunião	4	9.26
Ocorrer	3	8.12
Segundo	7	7.89
Três Mil	4	7.02
Diferente	4	7.02
Primeiro	7	6.92
Achar	3	5.48
Ano	8	4.47
Giro	2	4.25
VeZ	2	4.25
Palestra	2	4.25
Ficar	2	4.25
Mensalmente	2	4.25
Acordo	2	4.25
A gente	8	3.95

Fonte: Elaborado pelo autor

A fala de alguns entrevistados, aponta que o programa conseguiu mudar a mentalidade e serviu de incentivo para que eles ingressassem em uma universidade. Alguns inclusive já estavam matriculados em cursos de nível superior, em instituições de ensino na rede pública e privada. Os entrevistados apresentavam uma empolgação e ao mesmo tempo um sentimento de que estavam ultrapassando um limite, até então não acreditado por eles nessa possibilidade, apresentam através do contexto das falas um reconhecimento que através da educação podem transformar o meio onde vivem.

*“Bem, para grande parte da escola pública[...] uma baixa renda predomina, é quase 80% dos alunos é, passaram a pensar de um jeito diferente; vou concluir, eu quero três mil reais, já uma minoria é, pensava de outro jeito, de outro modo, é, já formar para poder trabalhar logo, e quem sabe ingressar numa faculdade de ensino superior, é, mais como a classe média predomina na escola pública possivelmente grande parte dos alunos foram motivados pelo apoio financeiro.” (Egresso, 20 anos).*

### (CLASSE 2) FORMAÇÃO ESCOLAR

Compreende 17,5% ( $f=16$  ST) do corpus analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $x^2 = 4,25$  (Grupo) e  $x^2 = 23,53$  (Três Mil). Predominam nas evocações participantes do sexo feminino com idade de 19 anos. Predominam nas evocações participantes do sexo masculino com idade de 20 anos. Essa classe é composta pelas palavras apresentadas na tabela 7.

TABELA 7

<i>Compreende 17,5% (f=16 ST)</i>		
<i>Palavra</i>	<i>fst</i>	<i>x<sup>2</sup></i>
<i>Motivação</i>	3	17.88
<i>Ensino</i>	5	10.64
<i>Médio</i>	5	9.20
<i>Dinheiro</i>	2	6.57
<i>Financeiro</i>	2	6.57
<i>Passar</i>	3	6.53
<i>Um</i>	6	3.97

Fonte: Elaborado pelo autor

Os entrevistados mostravam-se bem interessados em falar da questão motivacional advindo da participação do programa, em dois aspectos: o primeiro financeiro e o segundo da vontade de realizar e participar de atividades que não faziam parte da sua rotina que contribuíram de complemento para a formação escolar.

Pelas colocações na entrevista, foi percebido um sentimento inicial de rejeição do programa, eles não acreditavam muito no programa e nem se ele ia efetivar-se, e caso ocorresse esperavam apenas concluir o ensino médio e receber os três mil reais. Contudo ao longo do desenvolvimento das atividades do programa, essa percepção foi modificando.

*“É, para só comentando o que ela disse [...] no primeiro ano a gente não tem uma idade com a mentalidade que a gente tem hoje, três mil reais para gente era [...] nem tem como explicar né, então, acabou assim, motivando a gente[...]” (Egresso, 19 anos).*

*“[...]possivelmente a grande parte dos alunos foram motivados pelo apoio financeiro[...]” (Egresso, 20 anos).*

*“A motivação era os três mil reais.” (Egresso, 19 anos).*

*“Desde sempre eu ia a escola para passar de ano, nunca tive motivação extra, agora com a realização do programa foi impecável, foi uma grande motivação, foi um a mais.” (Egressa, 19 anos).*

*“[...]não sei se foi só eu mas eu consegui ter uma visão mais além, então, minha motivação para ir à escola era sim por tentar uma vaga na universidade federal.” (Egresso, 20 anos).*

*“Porque quando a gente tá no primeiro ano, ingressa no primeiro ano, a gente não vê a hora de chegar o terceiro ano para poder entrar na faculdade e o programa foi instalado nas redes estaduais; são as redes onde estudam as pessoas de menor classe, então é tida como uma oportunidade para ingressar numa escola, numa escola não, numa faculdade, mesmo que particular, mesmo que hoje dê para pagar apenas seis meses essa quantia, mais é um incentivo.” (Egressa, 20 anos).*

E latente que os alunos entrevistados sentiram e perceberam o programa de forma positiva e que de alguma forma contribui para sua formação e estímulo seja para continuidade dos estudos ou mesmo inserção no mercado de trabalho, demonstrando um dos vieses que devem compor a proposição de políticas públicas, sobretudo as educacionais, que é a transformação da realidade dos indivíduos atendidos pela política proposta.

Demonstra também que, um movimento realizado pelo Estado no sentido de promover transformação, surte efeito na percepção do usuário, ainda que seja incipiente a totalidade da sua efetividade, tal como a política estudada que envolveu um montante significativo de recursos.

Nota-se a coerência entre as correlações entre as categorias do Grupo A, composta pelas classes 3 e 2. Que demonstram o encadeamento de ações que se convergem entre si. Embora a classe 1 tenha se constituído sem separado na formação das classes, não se exclui sua correlação com as demais classes, que confirma a estrutura textual por tema tratado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho perpassa por identificar as evocações no discurso dos beneficiários bem como inferir sobre a manifestação dos objetivos propostos pelo programa na ótica do beneficiário egressos da Rede Estadual de Ensino da cidade de Teófilo Otoni.

A utilização de técnicas qualitativas constituiu-se adequado para a captação da subjetividade e riqueza de conteúdos que envolvem este tema, além de possibilitar o emprego da entrevista em profundidade que se mostrou inteiramente eficaz na coleta de dados junto ao público. Contudo, cabe salientar que na ampliação da população estudada, podem manifestar posicionamentos contrários a essa primeira percepção do estudo, sobre a boa aplicação do benefício recebido pelos estudantes.

A partir das entrevistas percebeu-se que todos os entrevistados utilizaram ou se potencializaram do benefício para dar continuidade aos estudos, mas também para fins diversos. Os entrevistados afirmam que gostariam de ter gasto o dinheiro de outra forma e que se fosse nos dias de hoje, fariam diferente.

Foi evidenciado também que os alunos entrevistados têm um posicionamento muito positivo em relação ao programa, mesmo com todas as dificuldades ocorridas, em virtude de mudança nos órgãos responsáveis pela gestão do programa, sendo essa uma questão que merece investigações futuras, com o intuito de evidenciar os impactos ocasionados pela mudança do modelo de gestão em um programa já em funcionamento.

Portanto, é preciso atentar às novas perspectivas da gestão de política pública no entendimento de que há uma sinalização de avanço no intuito de promover a utilização correta e adequada dos recursos públicos, bem como a prática de adoção de técnicas de gestão direcionadas por profissionais capacitados para o desenvolvimento e implementação de projetos e programas de política pública, na busca consolidar uma gestão mais profissional, o que não há torna menos sensível a necessidade do povo, se mostra inerente, necessário e inadiável.

Há ainda que se considerar o caráter político nessa construção do que possa se tornar a administração pública, em função do entrelaçamento dos interesses político-partidários que muitas vezes podem colocar em xeque a possibilidade de dissociação entre políticas públicas permanentes e política partidária que vem carregada de interesses, e na maioria das vezes não favorecem a sociedade, devendo essa política pública permanente ser o novo foco com a perspectiva de consolidar-se como política do estado e não de governo.

Ainda que incipiente os estudos sobre os programas e projetos de políticas públicas, cada vez mais, fazem-se necessários para que possam trazer dados e apontar possibilidades de melhorias para uma utilização adequada dos recursos públicos, culminando em uma melhora do bem-estar social.

Com esse estudo, ainda não foi possível traçar diretrizes que apontem a boa ou má gestão do programa Poupança Jovem na cidade de Teófilo Otoni, foi evidenciado que houve um grande aporte de recursos públicos no programa, que espera se justificar no resultado final do objetivo proposto, bem como evidenciar se esse programa foi a melhor alternativa para tentar resolver o problema da evasão escolar no ensino médio na cidade de Teófilo Otoni.

Faz-se necessário um aprofundamento do estudo, para que outras questões ainda não respondidas, como: Qual foi o critério de escolha dos alunos, uma vez que os entrevistados mencionaram que não houve nenhum critério, a não ser a documentação necessária para ingresso no programa. O não monitoramento do destino dado pelos alunos ao valor recebido foi a melhor opção? Não seria mais prudente vincular seu uso a algo que fosse potencializar a continuidade dos estudos?

Essas questões precisam ser investigadas e ponderadas, com intuito de contribuir com novos projetos que venham a ser propostos e implementados. Embora no presente trabalho, tenha havido manifestação positiva por parte dos alunos entrevistados, demonstrando que os objetivos no que diz respeito ao Eixos Estruturadores e Temas transversais do PPJ, foram atendidos.

Há que se considerar e colocar em pauta sobre implantação projetos de políticas públicas, o caráter e dimensão pretendido, e buscar atender de forma ampliada e permanente, ampliada no sentido de atender o máximo possível das pessoas que necessitam do projeto implantado, e permanente para que essas políticas constituam bases, no caso da educação: escolas bem estruturadas e agradáveis, valorização e qualificação permanente dos atores envolvidos na área educacional, de maneira a não permitir o retorno ao quadro inicial que levou a implantação projeto, no estudo presente a evasão escolar.

## REFERÊNCIAS

- 1] Bardin, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- 2] \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Evolução Populacional. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 16 de abril de 2014.
- 3] \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP Censo Educacional 2014. Disponível em< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em 12 de abril de 2015.
- 4] \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- 5] \_\_\_\_\_. Presidência da República. PROJOVEM. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e Lei n. 11.692 de 10 de junho de 2008. Disponível em< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm)> Acesso em: 24 de maio 2016.
- 6] Bussab, W.O.; Morettin, P.A. Estatística Básica. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- 7] Camargo, Brígido Vizeu; Justo, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- 8] Cano, I. Introdução à avaliação de programas sociais. São Paulo: FGV, 2006.
- 9] Cooper, D. R.; Schindler, P. S. Métodos de pesquisa em administração. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- 10] Dourado, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade: Campinas, v. 28, n. 100 – Especial p. 921-946, out. 2007.
- 11] Flick, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- 12] Fontes Filho, J. R. Governança organizacional aplicada ao setor público. Panamá:
- 13] Franco, A. A. M. et al. Avaliação do Programa Poupança Jovem: Qual o destino dado ao benefício? Fundação João Pinheiro, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- 14] Gummesson, E. Marketing de relacionamento total: gerenciamento de marketing, estratégias de relacionamento e abordagem de CRM para economias de rede. Trad. de Marina Barbieri Campomar e Jonathan Hogan. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- 15] Levin, J.; Fox, J. A. Estatística para ciências humanas. São Paulo: Prentice Hall, 2004
- 16] \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social. Orientador Metodológico poupança jovem, Belo Horizonte, 2012.
- 17] \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social. Metodologia Programa Poupança Jovem. Disponível em: <<http://www.poupancajovem.mg.gov.br/metodologia/>>. Acessado em: 29 de junho de 2013.
- 18] \_\_\_\_\_. Tribunal e Contas do Estado de Minas Gerais. Parecer do Auditor: Prestação de contas do Governador do Estado. Minas Gerais, 2011.
- 19] \_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Número de homicídios de jovens 15 a 29 anos. Disponível em:< <http://www.ipeadata.gov.br/>> Acesso em 14 de abril de 2014.
- 20] \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Resolução SEDESE n. 2017 de 29 de Dezembro de 2011. Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 Dez. 2011.
- 21] Moraes, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- 22] Morgan, D. L. Focus group as qualitative research. 2 ed. v. 16. London: Sage University Paper, 1997.
- 23] Soares, F. V. et al. Programas de Transferência de Renda no Brasil: impactos sobre a desigualdade. Centro Internacional de Pobreza. IPEA/PNUD: Brasília, 2006.

# Capítulo 9

## *Bullying: Hostilidade entre quatro paredes*

*Deise Cardoso Santos Silva*

**Resumo:** Esse artigo relata uma experiência pedagógica realizada em uma escola pública em Salvador-Bahia, a qual se embasou em diversas ações, a citar rodas de debates, produções artísticas e questionários acerca do fenômeno bullying, violência recorrente praticada entre estudantes no ambiente escolar, o qual tem como pressuposto de contribuir para uma formação cidadã e democrática. Os atores são alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental. A presente produção utiliza enfoque qualitativo com a utilização de suporte com nuances quantitativa por meio do questionário semi-estruturado a fim de se extrair o máximo de informações referentes a incidência do fenômeno supracitado, a ideia ou entendimento dos estudantes, enquanto protagonistas da escola, a respeito do mesmo, bem como a postura de outros membros da escola sobre o tema.

**Palavras chave:** Bullying, estudantes, cidadania, escola, prática pedagógica.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente produção é fruto de uma pesquisa realizada em Escola Pública de Ensino Fundamental de Salvador com estudantes do ensino fundamental de 5º e 6º anos sobre o fenômeno Bullying, definido como: “comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos, sejam psicológicos” (CHALITA, 2008, p. 82). O referido fenômeno é um dos problemas frequentes existentes na escola, que contradiz a sua função socializadora e formadora, por agregar uma série de preconceitos e discriminações os quais são expressos entre os alunos sob a forma de violência e hostilidades repetitivas.

Bullying é um vocábulo de origem inglesa, substantivo derivado do verbo to *bully*, que significa machucar ou ameaçar alguém mais fraco para forçá-lo a fazer algo que não quer.

O fenômeno bullying, considerando o pensamento de Middelton-Moz; Zawadski (2007, p.18): “É a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico”.

A escola constitui-se um espaço que tem como função além de favorecer a construção do conhecimento de seus educandos, criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento no âmbito individual e coletivo, para o exercício de uma cidadania plena. Portanto, a prática da boa convivência e do respeito no ambiente escolar é de suma importância para a formação de cidadãos dentro de uma sociedade em que se aspira a igualdade de direitos.

A escola é um lugar que reúne muita gente. Diferentes olhares, gostos, caprichos, talentos, sentimentos, sonhos, necessidades, histórias de vida, contextos. E esse lugar tão especial também guarda uma missão igualmente especial: fazer toda essa gente feliz, com princípios de justiça e equidade social. Essa missão pode parecer óbvia, mas não é nada simples, pois cada pessoa tem sua maneira peculiar de ser feliz. Todavia, desejam ser felizes, mas ninguém alcança a felicidade sozinho. (CHALITA, 2008, p. 201).

O artigo tem por objetivo compreender o fenômeno bullying e suas características no ambiente escolar no ensino fundamental. Além de entender o fenômeno bullying na contemporaneidade; identificar a incidência de bullying entre estudantes do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; descrever os tipos de bullying mais praticados entre os referidos estudantes e apresentar entendimento dos estudantes sobre o referido fenômeno.

Para a realização da investigação, optou-se pela pesquisa de enfoque misto uma vez que, a pesquisa qualitativa é a que melhor se adequa a temas sociais em educação, e a pesquisa quantitativa é importante quando se pretende avaliar a ocorrência de um fenômeno. A investigação se sustenta nas forças de cada método e não em suas debilidades potenciais. (SAMPIÉRI, 2006, p. 756).

A fim de se cumprir a meta de entender e explicar o fenômeno do bullying entre estudantes no ensino fundamental em escola pública na cidade de Salvador, opta-se por um estudo predominantemente qualitativo, o qual pode-se afirmar que se embasa em: “compreender a perspectiva dos participantes sobre o fenômeno que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade” (2003, p. 374).

O delineamento utilizado será o levantamento de dados, a ser realizado por meio da aplicação de questionário semiestruturado, construído pela própria pesquisadora, bem como, atividades que possam ser relevantes para a produção da pesquisa.

## 2.0 BULLYING NO COTIDIANO ESCOLAR: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A violência bullying no contexto educacional é uma prática violenta, invasiva e antissocial que está presente também no âmbito escolar, na relação entre alunos, configurando um dos grandes problemas enfrentados nesse ambiente, sendo um conflito vivenciado em muitas escolas. Segundo Fante (2005, p. 28 e 29):



*[...] Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do “comportamento bullying”.*

De acordo com Fante (2005, p. 50), os denominados comportamentos *bullying* podem acontecer de duas formas diferentes: direta e indireta, ambas agressivas, violentas e prejudiciais a integridade vítima. A direta agrega agressões físicas como bater, empurrar, chutar, tomar pertences e verbais: atribuição de apelidos de caráter pejorativo e discriminatório, constrangimento e insultos. A forma indireta provavelmente seja a que mais provoca prejuízo ou danos, uma vez que, pode gerar traumas irreversíveis, se dá por meio de disseminação de boatos desagradáveis e desqualificantes, objetivando a exclusão da vítima de seu grupo social.

Tendo em vista o que sugere Olweus (1993a; 1993b) a maneira persistente e intencional dos comportamentos *bullying*, causa perturbações diárias e prejudiciais ao rendimento escolar da vítima, podendo também estar relacionada a consequências que se estenderão ao longo de vida, como é o caso da depressão na idade adulta. Carpenter e Ferguson (2011p.20) apontam que “as características mais comuns do *bullying* são a discriminação, a chacota, apelidos pejorativos, boatos, ameaças verbais, provocações, intimidação, isolamento ou exclusão e agressão física”.

Acerca do referido fenômeno Antunes e Zuin, que descrevem essa forma de violência como sendo um:

*Conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir, que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender. Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 34).*

Segundo Neto (2005, p.165), o *bullying* no ambiente escolar ultrapassa o âmbito pedagógico, sendo considerado um problema social grave e complexo, nas palavras do próprio autor: “é provavelmente o tipo mais frequente e visível da violência juvenil”. Ainda a respeito do supracitado, Silva (2010, p.161): “*bullying* é, antes de tudo, uma forma específica de violência. Sendo assim, deve ser identificado, reconhecido e tratado como um problema social complexo e de responsabilidade de todos nós”.

### 3.A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA

Partindo do que propõe Saviani (2003, p. 51) a função da escola é “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]”. Tendo em vista a problemática do *bullying* entre alunos no ambiente escolar, faz-se imprescindível que a escola, reúna esforços para manter esse ambiente dentro do esperado para o que se propõe, garantindo aos educandos como um todo, um espaço próprio e adequado para a construção do conhecimento e favorecimento da cidadania.

*O papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os seus aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática (ARAÚJO, 1988, p. 44).*

Em conformidade com o supracitado, sobre a função e responsabilidade da escola, é pertinente acrescentar que:

*A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (PENIN e VIEIRA, 2001:73).*

No âmbito educacional, a escola é o ambiente onde, a socialização, a educação e a construção de conhecimento são fatores primordiais para que a sua função seja cumprida, portanto, faz-se necessário um posicionamento firme mediante os problemas, e um enfrentamento efetivo, por meio de medidas e ações para o combate e extinção do comportamento bullying entre os educandos. De acordo com Vygotsky (2001, p.70):

*“Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.*

Como a “Educação é uma das dimensões mais complexas e importantes da vida social” (MARTINS, 2012, p. 34), fica claro que é muito importante que toda comunidade escolar esteja ciente e comprometida com seu papel educativo transformador, principalmente no que se refere as relações entre as pessoas, no caso da escola, seus atores principais, os estudantes. Segue-se a esse raciocínio, a afirmação da autora: “Conhecer a realidade da escola – conscientização – e assumir o compromisso de intervir nos problemas – comprometimento – são os dois passos decisivos para começar a abordar a questão da violência em uma escola [...]”, (FANTE, 2005, p. 97). Em congruência com o até então exposto, Celano (1999, p. 23) contribui sugerindo que:

*(...) trabalhar por uma educação voltada para a consciência de que a transmissão pura e simples de informações fragmentadas não ensina ninguém a viver. Precisamos de uma escola com alma, que desperte o ser de sua inconsciência e o leve para o além do conhecimento; que o encaminhe para o contato direto com a sua realidade essencial e que consiga perceber que, entremeando todos os conceitos, há um tecido unificador, um fio único que tudo conecta, mas que só através do sentir amoroso da abertura de canais energéticos sutis e do silêncio pode ser percebido.*

A construção do conhecimento por meio da educação tem características muito peculiares e coletivas, no que tange o ambiente escolar é um trabalho que envolve aspectos humanos como diversidade, hábitos, cultura e convivência dentro de um recorte que reflete a sociedade em um espaço de convivência e superações constantes no trato entre seus atores. Em congruência com o supracitado:

*A educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2003, p.22).*

Em adição, segue-se o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sugere, de forma contundente, no que tange o direito de crianças e adolescentes à educação, conforme texto do artigo 53:

*Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:*

*I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

*II - Direito de ser respeitado por seus educadores. (ESTUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: 1990)*

### 3.1.ABORDAGENS DO ESTUDO

A realização da pesquisa está pautada em abordagem qualitativa, que por via das observações e descrições busca-se reconstruir, realidades e vivências da maneira como são observadas pelos atores de um sistema social e pelos pesquisadores (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2006, p.5). Assim como conta com nuances da abordagem quantitativa, uma vez que, sabe-se que essa abordagem pressupõe imparcialidade e objetividade por parte do investigador e a enfoque qualitativa, de acordo com Tesch (1990), “utiliza-se de informações subjetivas, que podem se expressar em palavras ou de outras formas, como pinturas, fotografias, desenhos, filmes ou músicas”. “No Método Mixto, como é Chamado por alguns autores, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado” (CRESWELL, 2007, p. 34-35).

“A coleta e análise de dados a partir da combinação pode fortalecer os resultados da pesquisa”. (BRYMAN, 1995, p. 134). Em concordância com esse pensamento, o desenvolvimento do presente estudo se pautou em elementos das abordagens tanto qualitativa como quantitativa, por entender ser por vezes uma forma ou outra, que melhor se enquadra, tendo como objeto, as concepções de atores sociais do meio estudantil a respeito do bullying. “Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda” (DEMO, 2002, p.35).

### 3.2.PRODUÇÃO DO ESTUDO

#### ▪ ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Por meio de intervenções em sala de aula, foram realizadas rodas de debates sobre o bullying. A partir desse assunto, contextualizou-se o conceito e vivências particulares entre os estudantes em grupos, além de compartilhamentos de situações vivenciadas e/ou presenciadas na mídia de uma forma geral. Os debates ocorreram durante os horários de aula, pelo período de quatro horas aula (4h/a), com a professora, subdivididas em dois encontros na semana. A partir dessa nova construção, utilizando-se mais duas horas aula (2h/a), os alunos, sob a supervisão da professora de forma individual produziram imagens (desenhos, pinturas, mosaicos com colagens) do que entendem ser o fenômeno bullying, bem como suas experiências pessoais, em qualquer nível, acerca da temática. Tais atividades foram apresentadas para seus colegas, professora e coordenadora na sala de aula.

#### ▪ QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

O estudo se deu em duas turmas de estudantes do 5º e 6º ano de uma escola de Ensino Público do Município de Salvador, totalizando 48 atores.

Vale ressaltar que em algumas perguntas, os estudantes marcaram mais de uma alternativa, responderam de forma subjetiva (escrita) ou ainda, optaram por não responder à pergunta por motivo que fuge ao alcance desse estudo.

### 3.3.DISSCUSSÃO

#### ▪ A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O FENÔMENO BULLYING:

Figura 3 Imagem produzida por um aluno do 5º ano do ensino fundamental em escola municipal em Salvador-Ba.



O fato de a maioria dos estudantes (88%) responderem que sabem o que é *bullying* confirma-se, por meio de comparação com o material produzido pelos mesmos em sala de aula, bem como pelas falas registradas durante as rodas de conversa, momento que, entre eles denominamos “debate em grupo”. Com efeito, vale citar algumas falas dos estudantes a cerca do que é *bullying*: Tomar o dinheiro e a merenda”, “dar murro”, “briga”, “chamar de macaco”, “preconceito”, “falta de respeito”, “bater no menor”, “colocar apelido”, “, “é bater e xingar”, “É botar apelido e abusar para o outro ficar zangado e chorar” “brincadeira sem graça”, “ofender e abusar os mais fracos”.

A respeito da maioria dos estudantes afirmarem que é na escola que aprendem sobre o que é o fenômeno *bullying*, pode-se acrescentar o que afirma PALMA et al. (2010, p.20): “quando ensina, o professor desenvolve um conjunto de operações que transformam o currículo em prática real”.

Em congruência com o resultado dos questionários, observa-se que a maioria dos estudantes relaciona a prática do *bullying*, principalmente as características físicas ou força. A esse respeito segue-se que as vítimas de *bullying*:

*Normalmente são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma “marca” que as destaca da maioria dos alunos... São gordinhas ou magras demais... São de raça, credo, condição socioeconômica ou orientação sexual diferentes... Enfim, qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima do bullying (SILVA: 2010, pp.37-38).*

Entre os alunos que sofrem ou sofreram agressões na escola por parte de colegas, nota-se que estas agressões ocorrem ou ocorreram de forma contínua, o que segundo FANTE (2005, p.15), caracteriza a ocorrência do fenômeno *bullying*: “violência entre escolares, desencadeada de forma repetida contra uma mesma vítima ao longo do tempo [...]”, e segundo Lopes Neto (2005, p.2):

*[...] compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.*

#### ▪ OS RESPONSÁVEIS PELO BULLYING ESCOLAR

No que tange à ocorrência de expectadores do referido fenômeno, os participantes do estudo, em sua maioria, já presenciaram os agressores *bullies* em ação, o que os tornam parte integrante do referido ato. Segundo Silva (2010, p.45 e 46): “Os espectadores são aqueles alunos que testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não tomam qualquer atitude em relação a isso...”.

Em relação à culpa ou responsabilidade pela existência do *bullying*, a maioria dos entrevistados afirmam que é dos agressores, os quais, segundo SILVA (2010, p. 43):

*Apresentam, desde muito cedo, aversão às normas, não aceitam serem contrariados ou frustrados, geralmente estão envolvidos em atos de pequenos delitos, como furtos, roubos ou vandalismo, com destruição do patrimônio público ou privado.*

Vale ressaltar que uma parte dos entrevistados afirmou que é também de responsabilidade dos pais, do diretor ou diretora e da própria vítima, a prática e ocorrência de *bullying* no ambiente escolar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Em forma de piadas que teriam bem mais graça  
Se não fossem o retrato da nossa ignorância.  
Transmitindo a discriminação desde a infância.  
E o que as crianças aprendem brincando  
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando...”  
Gabriel Pensador*

De um modo geral, o enfrentamento do bullying se faz necessário e deve se dar de forma conjunta, por ter crianças e adolescentes como atores da referida ação, e para que haja resultados positivos na extinção dessa prática, a presença e parceria entre a escola e a família é de fundamental importância, de acordo com Silva (2010, p.161), “é necessário que a instituição escolar atue em parceria com as famílias dos alunos e com todos os setores da sociedade que lutam pela redução da violência em nosso dia a dia”. A mesma autora ainda acrescenta que o fenômeno bullying é “um problema de saúde pública [...]”, (SILVA, 2010, p. 14). Vale acrescentar que “conhecer a realidade da escola – conscientização – e assumir o compromisso de intervir nos problemas – comprometimento – são os dois passos decisivos para começar a abordar a questão da violência em uma escola [...]” (FANTE, 2005, p. 97).

Deve-se considerar o corpo escolar como um todo, que deve interagir de forma harmônica e com objetivos comuns em relação ao estabelecimento da formação cidadã dos educandos dentro de uma sociedade imersa em diversidades. “Somente dessa forma seremos capazes de garantir a eficácia de nossos esforços” (SILVA, 2010, p.161). Cabe à comunidade escolar como um todo, se responsabilizar pela integridade física e emocional dos seus alunos e, por meio de intervenções pedagógicas proporcionar aos mesmos um ambiente favorável ao aprendizado e garantir-lhes o direito à educação integradora.

*Para o aluno, importa ter segurança da aceitação de suas características, ter disponível a abertura para que possa dar-se a conhecer naquelas que sejam experiências particulares suas ou do grupo humano a que se vincule e receber incentivo para partilhar com seus colegas a vivência que tenha fora do mundo da escola, mas que possa ali ser referida, como contribuição sua ao processo de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.54).*

Com efeito, tendo em vista o estudo produzido com os estudantes pesquisados, observa-se que os mesmos possuem um conhecimento satisfatório acerca do fenômeno bullying. O fato de entenderem, além dos agressores, os pais e gestores escolar também como responsáveis pela incidência da referida violência dentro da escola, revela uma necessidade de enfrentamento do problema pela escola, tanto na orientação dos pais, ou responsáveis legais, quanto tomando medidas próprias de prevenção ao Bullying.

Em suma, o ambiente escolar também deve ser uma via para a superação de práticas preconceituosas, hostis e violentas de um modo geral, pois é o espaço o qual uma das suas principais funções é desconstruir esse tipo de ação ou comportamento e qualificar as relações, tendo por base no respeito e a formação de seus estudantes rumo a uma verdadeira cidadania.

## BIBLIOGRAFIA

- 1] Araújo, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa.(Org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.
- 2] Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 3] Carpenter Débora, FERGUSON Christopher. Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.
- 4] Celano, Sandra. Corpo e mente na educação: uma saída de emergência. Petrópolis, Rj: Vozes, 1999. PINHEIRO, F.M.F.
- 5] Chalita, G. Pedagogia da amizade: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.
- 6] Creswell, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- 7] Demo, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- 8] Fante, C.; PEDRA, J. A. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- 9] Fante, C. O fenômeno bullying: como prevenir nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campina, SP: Verus editora, 2005.
- 10] Lopes Neto, A. A. Bullying -Comportamento agressivo entre estudantes. J. Pediatra, Rio de Janeiro, Série 5, 2005.
- 11] Martins, E. B. C. O. Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, M. M.J. (org). Serviço Social na Educação: teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

- 12] Middleton-Moz, Jane; Zawadski, Mary Lee. Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- 13] Olweus, D. Bullying na Escola. *O que nós sabemos e o que nós podemos fazer*. Oxford: Blackwell, 1993b.
- 14] PENIN, Sônia T.de Souza. VIEIRA, Sofia Lerche. Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades da comunidade? Módulo I. CONSED-Conselho Nacional de Secretários de Educação. Brasília. 2001.
- 15] Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; LUCIO, P. B. Metodología de la investigación. México : McGraw-Hill, 2006.
- 16] Saviani, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2003.
- 17] Silva, A. B. B. Mentres perigosas nas escolas Bullying. São Paulo: Fontanar, 2010.
- 18] Vygotsky, L.S. Pensamento e Linguagem. Vol. III. Madrid: Visor, 2001.



# Capítulo 10

## *Violência escolar: Um relato de experiência em uma escola pública de Cajazeiras/PB*

*Bruna Pontes de Sousa Pereira*

*Brenda Pontes de Sousa Pereira*

*Phellipe Fernandez Nunes da Silva*

*Renata Carolina Rego Pinto de Oliveira*

*Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna*

*Meline Manguiera Bezerra*

**Resumo:** O presente trabalho trata-se de um estágio básico obrigatório, realizado em uma escola da rede pública de ensino - E.M.E.I.E. F Galdino Pires Ferreira, na cidade de Cajazeiras/PB. O estágio foi realizado entre os meses de abril e maio do corrente ano, em uma sala do 5º ano no turno vespertino, tendo como público alvo crianças entre 10 a 14 anos. Teve como objetivo observar e analisar como ocorrem as relações interpessoais nos espaços educacionais, inclusive as relações de violência estabelecidas no espaço escolar. A metodologia utilizada foi a prática de observações sistemáticas realizadas em sala de aula, entrevistas com os professores e com o responsável por um aluno específico. Os resultados foram obtidos a partir das observações sistemáticas. Como *feedback* à escola, uma ação foi planejada e realizada com o tema “Nossas mãozinhas não são para bater, logo a minha escola não tem espaço para a violência” aplicada aos alunos da sala em questão.

**Palavras- Chave:** Estágio, Relação interpessoais, Violência Escolar.

## 1. INTRODUÇÃO

A violência é um problema social que está presente nas ações dentro das escolas, que vem crescendo nos últimos anos e que se manifesta de diversas formas e engloba todos inseridos no ambiente escolar. Um desses processos inclui a violência, que ocorre tanto na rede pública quanto na privada, embora haja uma prevalência maior na rede pública, isto, porque, as crianças residem em bairros, onde as famílias se encontram em situações de vulnerabilidade social e os direitos dos mesmos já foram violados (SPOSITO, 2006).

A violência está presente desde as series iniciais podendo ser tanto ocasionais como permanentes, que dependem das condições externas ou internas a escola. Na maioria das vezes a violência ocorre porque as relações sociais- professor- aluno, aluno-aluno encontram-se defasadas, pois não existe respeito por parte de ambos, onde qualquer fato ou “bobagem” é motivo de uma discussão (ORTEGA; REY, 2002).

Os conhecimentos que as crianças vivenciam na família são evidenciados por fatores positivos ou negativos. Dessa forma ao entrar no ambiente escolar ela manifesta aquilo que foi aprendido e vivenciado em casa. Nesse contexto para compreender o problema da violência é necessário entender a origem dele, pois por trás de uma manifestação violenta existem diversos valores, o que leva o indivíduo a praticar tal comportamento (MORETTO, 2007).

Segundo os Marcos Legais da constituição Federal (1988) e lei e Diretrizes Bases da Educação Nacional-LDB (1996) a escola é um lugar seguro e acolhedor, na qual a função básica é garantir a aprendizagem e habilidades que são essenciais no processo de socialização e a função social é transformar pessoas em seres críticos e reflexivos, mas ultimamente a escola vem tornando-se um campo violento, em que é manifestada nos discursos de alunos e professores reclamações sobre a infra-estrutura do prédio na qual funciona a escola, falta de vínculo entre professores e alunos e os profissionais criticam os alunos pelo fato de serem indisciplinados e desinteressados, criando assim um clima de desconforto, o que acaba transformando a escola em um local inseguro, na qual prevalece o sofrimento e o medo (ORTEGA; REY, 2002).

Uma das maneiras de combater a violência é estabelecer vínculos entre os professores e os alunos, facilitando o relacionamento entre eles. Partindo desse pressuposto é que (WALLON, 1995) afirma que a relação professor-aluno é essencial, pois facilita no processo de ensino-a aprendizagem por parte de ambos e proporciona a importância da afetividade e a confiança, pois ajuda na construção de conhecimentos.

Diante da literatura exposta, foi realizado um estágio escolar, com o objetivo de relatar a experiência de um estágio em uma sala do 5º ano, bem como observar como ocorre a violência no contexto escolar e outros problemas associados.

## 2. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, utilizando da observação sistemática como instrumento relevante para coleta de dados, bem como entrevistas estruturadas. As entrevistas foram realizadas com a professora titular da sala do 5º ano para obter informações acerca da turma observada e outra com o responsável da criança escolhida para ajudar na construção da compreensão das relações estabelecidas em sala de aula, bem como, entender o comportamento inadequado emitido pelo aluno escolhido, e finalizando com uma hipótese diagnóstica sobre tal comportamento. Para melhor compreensão do espaço escolar, inicialmente foi construído um diagnóstico institucional contendo informações sobre os dados da escola, incluindo a história, a quantidade de profissionais vinculados a ela, programas, missão, objetivos e entre outras informações.

Outro ponto do trabalho desempenhado no estágio foram as observações realizadas em sala de aula e por último a construção e execução de uma ação intitulada “Nossas mãozinhas não são para bater, logo a minha escola não tem espaço para a violência”, aplicada aos alunos da turma em questão.

## 3. ANÁLISES E RESULTADOS

A Escola E.M.E.I.E.F. Galdino Pires Ferreira está localizada na Rua Vicente Leite, 109, no bairro Capoeiras, zona sul da cidade de Cajazeiras. De acordo com PPP da escola há 24 profissionais, incluindo uma gestora, uma gestora adjunta, dois auxiliares de serviços, um agente administrativo, três vigilantes e 15 professores que lecionam na educação infantil (no turno matutino) no ensino Fundamental I, (nos turnos

matutino e vespertino), o ensino fundamental II (no turno vespertino) e o EJA- Educação de Jovens e Adultos (no turno noturno), uma secretaria, sete salas de aulas amplas e climatizadas, uma cozinha, um pátio, um depósito, uma sala de professores, quatro banheiros, uma sala de informática, uma biblioteca e uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), porém na realidade a sala do 5º ano o ar condicionado não está funcionando, o pátio é pequeno, onde as crianças não tem espaço suficiente para brincar, o laboratório e a sala de AEE estão desativados e atualmente a modalidade do EJA não funciona por motivo da quantidade de alunos serem insuficiente para a formação da turma.

Durante as observações realizadas foi percebido que sala de aula não é pequena, porém o número de cadeiras preenche a sala, o que dificulta o deslocamento das crianças, tornando a sala apertada. Na sala de aula há 25 alunos, distribuídos em 5 filas com 5 alunos em cada. A sala possui um ventilador e um ar condicionado, porém não funcionam, as paredes são enfeitadas com um mural repleto de atividades realizadas pelos alunos, os combinados, contendo alguns valores e outros informes importantes. Na sala há também um cantinho da leitura, onde estimula e mostra à criança a importância da leitura e o quadro de aniversariantes.

De uma forma geral o processo de ensino aprendizagem é bastante interessante, pois no decorrer das aulas a professora apresenta um comportamento acolhedor, que adapta o conteúdo a realidade do aluno, usando exemplos, relatos de experiências e vivências. Contudo, por mais que a professora se esforce os alunos não participam da aula, ora por timidez, ora por estarem desmotivados na aula.

Percebe-se também que há uma preocupação por parte da professora em apresentar o que foi abordado em sala, o que pode ocasionar o stress e a falta de paciência em repetir os conteúdos novamente pelo fato dos alunos não participarem da aula. Baseado nessa perspectiva é que Mechener, Myers e etal (2005) ressalva que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, isto é, com as pessoas ao seu redor, e que a socialização ocorre primordialmente por meio da interação social, o que enfatiza o processo de ensino/aprendizagem. Em relação ao pensamento dos autores esse processo de descoberta requer a comunicação, logo a participação dos professores no processo de aprendizagem é primordial, pois facilita a socialização da criança e o acompanhamento das atividades escolares.

A relação entre a professora e os alunos é boa, apesar de alguns alunos apresentarem desafeto pela mesma, pelo fato da rigidez apresentada. Contudo, é notório que alguns alunos têm um enorme carinho pela professora, um exemplo é o ato de receber cartinhas dos alunos. A professora usa um tom firme ao falar com os alunos, grita quando necessário, escuta cada aluno com atenção, tem a preocupação em saber se realmente os assuntos são assimilados pelos alunos.

No decorrer do estágio foi observado que algumas crianças são ativas e outras não, umas têm dificuldades na aprendizagem e a maioria das crianças apresentam comportamentos egoístas e agressivos, agredindo muitas vezes a professora e os próprios colegas da sala, o que ocasiona discussões e conflitos com bastante frequência. Nesse sentido (ORTEGA; REY, 2002) ressaltam que na maioria das vezes a violência ocorre porque as relações sociais- professor-aluno, aluno- aluno encontram se desprezível, pois não existe respeito por parte de ambos.

A criança observada demonstrava ser violenta, pois se irritava constantemente, tinha poucos amigos, e os poucos que tinha apresentavam o mesmo comportamento agressivo, além disso, as brincadeiras eram violentas. Quando era contrariado fazia birra na sala de aula e não realizava as atividades e não obedecia a professora.

Baseado no comportamento agressivo das crianças da turma observada foi realizado uma ação que envolvesse o tema violência. Partindo dessa perspectiva, foi trabalhada uma roda de conversas com o tema “Nossas mãozinhas não são para bater, logo a minha escola não tem espaço para a violência”, na qual foi pedido que as crianças debatessem um pouco sobre esse tema. Depois de ouvir todas as opiniões foi notório que, mesmo agindo com muita agressividade, eles têm a consciência que agir com violência é um comportamento inadequado.

Dando seqüência a ação, foi realizada uma roda de conversa para que conceituassem o termo agressão. Segundo Mechener. Myres e etal (2005), agressão é qualquer tipo de comportamento com o objetivo de prejudicar a outra pessoa. Seguindo a mesma linha de pensamento dos autores ficou definido que agressão é todo tipo de comportamento que pode ferir ou machucar o outro, seja ele verbal ou físico.

Em outro momento, foi realizada a leitura do texto “as mãos” e foi feito um estudo do texto lido. Ao serem questionadas sobre o texto as crianças concluíram que assim como as mãos, as pessoas precisam das outras e por isso não se deve brigar. Dando continuidade ao estudo sobre agressão, as crianças foram

questionadas sobre: “Para que servem nossas mãos”? e elas compreenderam as várias utilidades das mãos, inclusive que não servem para bater.

#### **4.CONCLUSÃO**

Sabe-se que a violência nas escolas vem aumentando nos últimos anos e que muitos profissionais, inclusive os diretores e os professores sentem dificuldades em trabalhar com esse tema, tendo dificuldade em agir com o aluno que apresenta um comportamento agressivo.

A partir das observações realizadas durante o estágio foi possível constatar que diante o contexto escolar observado, diversos profissionais, inclusive o psicólogo, apresentam funções importantes no que diz respeito ao trabalho da compreensão das relações interpessoais, incluindo comportamentos violentos emitidos por alunos no espaço escolar.

#### **REFERENCIA**

- 1] Brasil. Lei Darcy (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Recursos Eletronicos] 8º ed- Camara dos Deputados, Edições. Camara, 2013-(Série legislação, Nº102).
- 2] Michener. H.A, Myers. J.D, Delamater. D.J. Psicologia Social, São Paulo, 2005.
- 3] Morreto. M.R. Violência na escola: Reflexão sobre a violência na relação professor-aluno. Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2007.
- 4] Ortega. R, REY. R. Estratégias Educativas para a prevenção da violência. UNESCO. UCB, Brasília, 2002.
- 5] Sposito. P.M. A Instituição Escolar e a violência. Faculdade de Educação da USP-FEUSP. São Paulo, 2006.
- 6] Wallon. H. A evolução psicológica da criança. Lisboa, 1995.

# Capítulo 11

## *As relações entre espaços formativos: Articulações entre ONGs e a educação formal*

*Lucineide Fernandes Moraes*

*Wania Regina Coutinho Gonzalez*

*Elaine Rodrigues de Ávila*

**Resumo:** O conceito amplo de educação reporta ao entendimento de que os processos formativos podem acontecer dentro e fora do ambiente escolar. A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal são modalidades educativas que o indivíduo pode vivenciar ao longo da vida, em experiências nas escolas e não escolares. O artigo apresenta a análise de entrevistas realizadas em duas organizações não governamentais do Rio de Janeiro que objetivou perceber os limites e as possibilidades da interpenetração dos espaços formativos direcionados à formação de nova cultura política das pessoas envolvidas. À luz das considerações de Maria Gohn (2010, 2011, 2013), José Libâneo (2010, 2011) e Jaume Trilla (2008), as seguintes questões orientaram o olhar analítico do material coletado: 1) Quais as atividades educativas desenvolvidas pelas ONGs?; 2) Quais as “interações funcionais” de educação formal com a educação não formal a partir das ações educativas das ONGs? Após a análise, percebemos as “interações funcionais”, em relações de reforço e complementariedade entre as atividades escolares e as ações educativas das ONGs, o que possibilitou potencializar a formação cidadã dos indivíduos participantes.

**Palavras-Chave:** Educação Formal, Educação Não Formal, Interações Funcionais

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo de sua vida, uma pessoa vivencia diversos processos educacionais que contribuem para o entendimento da importância de seu papel como cidadão ativo na sociedade. Dessa forma, reconhece-se que a formação humana<sup>14</sup> acontece não só no ambiente escolar, como também em espaços como ONGs, museus, centros culturais e no próprio convívio familiar. Assim, compartilhando de um conceito amplo, a Educação pode ser dividida em três modalidades: Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal.

Os estudos sobre essa tripartição educacional conquistaram mais atenção a partir das pesquisas de Coombs e Ahmed nos anos de 1960, que popularizaram o pensamento de que a educação pode acontecer além dos muros escola. No Brasil, autores como Gohn (2010, 2011) e Libâneo (2010, 2011) reforçam em seus trabalhos que as ações educativas intencionais não só ocorrem nas escolas e universidades, como também em espaços de responsabilidades de organizações do Terceiro Setor, como ONGs e Fundações.

Contudo, como bem destacam os autores, essa divisão não representa considerar as modalidades educativas de modo isolado ou único. A Educação Formal, a Não Formal e a Informal devem interagir para uma formação mais ampla do indivíduo em relações que podem ser, por exemplo, de complementação e reforço. Segundo Trilla (2008), é necessário perceber as “interações funcionais” e as “intromissões mútuas” de cada uma, entendendo que nenhuma ação educativa é totalmente formal ou não formal. Para Gohn (2010, 2011), em uma dimensão política, quando a educação formal se relaciona com a nãoformal, abre-se a possibilidade de potencializar as atividades escolares em direção de uma formação cidadã buscando a composição de uma nova cultura política.

A partir dessas considerações sobre o conceito amplo de Educação, o artigo apresenta a análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis das ações educativas de duas organizações do Terceiro Setor no Rio de Janeiro que desenvolvem atividades com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. O objetivo do texto é analisar os limites e as possibilidades da interpenetração dos espaços educativos na formação de uma nova cultura política<sup>15</sup> dos indivíduos envolvidos. Duas questões nortearam a análise do material coletado: 1) Quais as atividades educativas desenvolvidas pelas ONGs?; 2) Quais as “interações funcionais” de educação formal com a educação não formal a partir das ações educativas das ONGs?. O artigo é composto por duas seções: na primeira, “O conceito amplo de educação e as modalidades educativas”, em que apresentamos o conceito educação formal, educação não formal e educação informal, destacando a partir dos estudos de Gohn (2010, 2011) Libâneo (2010) e Trilla (2008), as formas com que cada uma se relaciona; na segunda, “As ONGs e suas atividades educativas”, onde identificamos as organizações do Terceiro Setor pesquisadas e apresentamos os resultados da análise das entrevistas.

## 2. O CONCEITO AMPLO DE EDUCAÇÃO E AS MODALIDADES EDUCATIVAS

Historicamente, podemos afirmar que a noção de educação nem sempre esteve associada à escola. As práticas educativas existiam “[...] primeiro sem escolas, salas, professores e métodos pedagógicos” (BRANDÃO, 1995, p. 10). Assim, para assumir uma perspectiva ampliada de educação, implica em reconhecer que os espaços nos quais se realiza o processo educacional não se restringem à escola. O entendimento da educação como um processo amplo e abrangente e a importância de se proporcionar diferentes modalidades educativas nas práticas sociais, como forma de contornar a hegemonia da forma escolar, permitiu a emergência de modalidades educativas referidas como educação formal, não formal e informal. Desse modo, podemos identificar três modalidades educacionais: educação formal, educação não formal e educação informal.

O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) ao preceituar que “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), nos reporta para essa visão ampla. Assim, as ações educativas compreendem as atividades da educação formal (escola e universidades), da educação não

<sup>14</sup> Adota-se a concepção de Saviani (2010, p.431) ao conceber “o processo de formação humana como contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”.

<sup>15</sup> Adota-se as reflexões de Gohn quando a autora menciona que essa nova cultura política que se deseja incentivar rompe com práticas autoritárias e incentiva a participação política na conquista de direitos.



formal (movimentos sociais e organizações não governamentais) e da educação informal (no dia a dia do indivíduo, como família e trabalho). A partir dessas considerações iniciais, vamos dialogar nesse artigo com três autores que consideram a divisão da Educação nessas três modalidades: Gohn (2010, 2011), Libâneo (2010, 2011) e Trilla (2008).

Em uma dimensão política, na perspectiva da formação de uma nova cultura política, Gohn (2010, 2011) faz diferenciações sobre as três modalidades educacionais. Segundo a autora, a educação formal apresenta característica como: as ações acontecem em escolas e universidades; os níveis estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; os conteúdos são sistematizados; existem certificações ao final de cada etapa; os professores possuem habilitação específica para suas atividades.

Em relação à educação não formal, Gohn (2010, 2011) a caracteriza a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos, uma educação com intencionalidade voltada à cidadania. A educação não formal vincula-se ao campo da educação cidadã, sempre articulado com a democratização do conhecimento na formação de indivíduos participativos das ações coletivas. Entre outros pontos, essa modalidade apresenta características como: desenvolvida em espaços como fundações, ONGs e museus; variedades de metodologias; as atividades são conduzidas por educadores sociais que não precisam ser professores; nem sempre há uma certificação ao final de uma etapa. Para Gohn (2010, p.32), a educação não formal é um processo “sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”.

Gohn (2013, p.12-15) entende que a educação não formal aponta para uma possibilidade de resolução e potencialização da educação formal, na direção de uma formação cidadã mais completa. Assim, há um espaço para o surgimento de uma nova cultura política, na medida em que se ofertam aos indivíduos novas ações educativas que reforçam as ideias de participação e de importância dele no contexto social em que vivem. Por isso, a autora ressalta a importância da percepção por parte dos gestores públicos das possibilidades de “articulação do formal com o não formal”.

A autora diz também sobre a educação informal, modalidade que acontece de forma espontânea em atividades do cotidiano de uma pessoa como o trabalho e entre amigos. Não há uma intencionalidade específica, do mesmo modo que ocorre na educação formal e na educação não formal. Existe na verdade a ideia de socialização do indivíduo, em processos que permeiam toda sua vida (GOHN, 2010, 2011).

Outro autor que considera essa tripartição do conceito de Educação é Libâneo (2010, 2011), que observa essa divisão a partir da intencionalidade das ações desenvolvidas verificando questões como: os indivíduos a que está direcionada e as motivações de sua realização. Desse modo, para o autor há: a Educação Intencional, em que estão a educação formal (acontece nas escolas e universidades, de forma sistematizada e com forte intencionalidade) e a educação não formal (em espaços como museus e centros culturais; é menos sistematizada e com menor grau de intencionalidade); a Educação Não Intencional, onde está a educação informal (processos formativos ligados as vivências de um indivíduo).

Contribuindo para essa discussão, Trilla (2008), afirma que a educação é vista como essencial a toda a sociedade e a escola é apenas uma de suas formas. Mesmo assim, nas sociedades escolarizadas, essa instituição é apenas um momento do processo educacional global. Para o autor, a estrutura educacional impõe limites. A escola não está apta para todo tipo de objetivo educacional. Há, portanto, necessidade de se criar meios e ambientes educacionais complementares àquela que passa a ser denominada de “não formal”.

Assim, como Gohn (2010, 2011) e Libâneo (2010, 2011), Trilla (2008) reforça a importância de perceber as relações entre educação formal, educação não formal e educação informal, pois estas podem contribuir para uma formação mais completa dos indivíduos envolvidos nos processos educativos. O autor cita dois modos de inter-relações dos espaços formativos: o primeiro, as “interações funcionais”, vinculadas aos efeitos das ações conjuntas das modalidades, destacando que podem aparecer relações de complementariedade, de suplência, de reforço e colaboração, de interferência ou contradição; o segundo, as “intromissões mútuas”, conectadas a ideia de que as modalidades não são campos isolados, ou seja, não há uma metodologia ou procedimento totalmente formal ou não formal, devendo existir uma troca para capaz de potencializar cada atividade desenvolvida.

### 3. AS ONGS E SUAS ATIVIDADES EDUCATIVAS

Atualmente, organizações do Terceiro Setor, como ONGs, vêm atuando nas mais diversas áreas de conhecimento, desenvolvendo ações educativas em espaços não formais de ensino. Segundo Montañó (2005), esse setor compartilha diversas organizações da sociedade civil, indo desde instituições públicas não estatais até o empresariado. O autor destaca que em um contexto neoliberal, a inserção desse setor na área social representa um novo trato a questão social, em que se transfere para a própria sociedade atividades que antes eram responsabilidade do Estado.

Na direção de compreender como as ações educativas de organizações do Terceiro Setor relacionam-se as atividades da educação formal, um grupo de pesquisa em pós-graduação em políticas e gestão educacional da UNESA desenvolve uma pesquisa Políticas Educacionais e as relações entre os diferentes espaços formativos na qual são discutidas as potencialidades de articulação entre os espaços formais de educação com os espaços não formais, com suas implicações na educação profissional e na formação cidadã de jovens carentes e em vulnerabilidade social. Nos últimos dois anos, os integrantes desse grupo têm realizado entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelo setor educacional de organizações do Terceiro Setor no Estado do Rio de Janeiro, a fim de identificar as atividades educativas que ocorrem nesses espaços e de que modo elas estão relacionadas com as escolas.

Esse artigo traz uma análise de entrevistas realizadas entre 2016 e 2017 e de informações disponibilizada na internet de duas organizações localizadas na zona norte do Rio de Janeiro: Instituto Bola Pra Frente; Obra Social Antonio de Aquino. O material foi analisado a partir das considerações de Turato (2003), o que nos reportou, inicialmente, a fazer uma leitura flutuante (pré-análise) dos dados coletados. Depois, as informações relevantes para o artigo foram separadas por unidades de registros – frases ou parágrafos – em categorias estabelecidas com a finalidade e responder as questões propostas. Inicialmente, apresentamos no Quadro 1 a identificação das organizações pesquisadas e suas principais atividades educativas.

Quadro 1: Organizações do Terceiro Setor e Atividades Educativas

Organização	Valores	Público Atendido	Atividades Educativas
Instituto Bola Pra Frente	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 1) "Ser referência para a sociedade na formação de cidadãos éticos, íntegros e moralmente corretos";</li> <li>■ 2) "Ter um ambiente de trabalho agradável com uma equipe que tem alegria e brilho nos olhos em colaborar com a nossa missão";</li> <li>■ 3) "Proporcionar aos parceiros a satisfação em apoiar a realização dos sonhos das nossas crianças";</li> <li>■ 4) "Ser um dos melhores em esporte educacional".</li> </ul>	"Educar crianças, adolescentes, jovens e suas famílias para o protagonismo social, utilizando o esporte como principal ferramenta impulsional da construção de valores em prol da promoção social".	Programa Cruzamento Perfeito. Tem como eixo norteador, esporte e cultura, que procura de modo diferenciado ajudar resolver problemas de aprendizagem. Usa como ponto de partida os conteúdos escolares. As atividades esportivas visam proporcionar o entretenimento, diversão e qualidade de vida; e o desenvolvimento social e humano.
Obra Social Antonio de Aquino	"Amor ao Próximo; Respeito à diversidade; Trabalho em equipe; Ensino Cristão; Ética e Transparência em todas as ações".	A Instituição desenvolve atividades de Assistência e Promoção Social, Saúde e Educação, Cultura e Lazer com a finalidade de beneficiar pessoas que vivem em situações de vulnerabilidade socioeconômica em decorrência de suas condições financeiras restritas. É instituição sem fins lucrativos de filosofia moral cristã espírita	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Prevesti (Pré-vestibular)</li> <li>■ Águias do Amanhã (Ações com alunos da Educação Básica no Contraturno)</li> <li>■ Creche</li> <li>■ BEL- Grupo educativo para mães gestantes (trabalhos manuais/artesanato)</li> <li>■ Inglês (Parceria com o CCAA)</li> <li>■ Ações educativas na área de saúde (orientações para gestantes; alimentação saudável)</li> </ul>

Fonte: Site de uma organização pesquisada e informações das entrevistas (INSTITUTO BOLA PRA FRENTE, 2016; AVILA, 2016; POSE, 2017)

Primeiramente, apresentamos as conclusões sobre as atividades do Instituto Bola Pra Frente que chamaremos a partir desse ponto de ORG 1. Essa organização estabelece que a matrícula em escola pública é um pré-requisito para participar de suas ações educativas. Este fato nos pareceu um indicativo da interação entre educação formal e a educação não formal. Segundo Trilla (2008), a educação formal, a educação não formal e a educação informal devem ser pensadas de modo compartilhado e não isoladamente, a interação entre essas modalidades potencializa suas ações e podem acontecer de duas formas, segundo o autor: as “interações funcionais”, em que por meio de relações como complementariedade e reforço as modalidades auxiliam umas às outras; “intromissões mútuas”, pois não há um método ou planejamento exclusivo de cada modalidade, possibilitando o uso de estratégias compartilhadas a fim de beneficiar o sujeito envolvido. De acordo com a entrevista da coordenadora, percebemos que as ações da instituição buscam complementar as ações da escola, uma vez que os conteúdos trabalhados na Instituição são oriundos do material didático oficial da instituição escolar, frequentada pelo aluno, possibilitando dessa forma o acompanhando da evolução dos educandos em parceria com as escolas vinculadas a fim de garantir que suas ações gerem impactos no rendimento em sala de aula e na redução da evasão escolar. Segundo a coordenadora:

A partir desse perfil, nós elencamos os conteúdos que estão sendo trabalhados neste ano tendo como base os conteúdos escolares. Então a gente utilizou como referência os materiais e os cadernos escolares da secretaria municipal da educação, da secretaria estadual da educação, a escola da ponte e a escola do corcovado [...] a gente utiliza conteúdo escolar, a gente acaba não reforçando o método que a escola faz o método que a escola utiliza. A gente reforça os conteúdos usando as nossas ferramentas. Então hoje, em termos ações educativas, o que a gente faz é isso. (...). O que a gente quer é fazer através do Cruzamento Perfeito é poder gerar impacto na escola; que o professor e que a criança leve para escola, que a experiência que eles estão tendo positiva com o esporte e a cultura para dentro da sala de aula. (POSE, 2017)

Com a escola, coexistem muitos outros e variados mecanismos e ambientes educacionais. Segundo Trilla (2008), eles “[...] não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos à escola, mas como funcionalmente complementares a ela”. Acreditamos que o trabalho desenvolvido pelo Instituto esteja contemplado nesta afirmação do autor. Além de trabalhar com conteúdos escolares numa perspectiva de reforço escolar, os alunos vinculados ao projeto do Instituto recebem formação para o exercício da cidadania, através de eixos como cultura e esporte articulados com o programa educacional.

Para Trilla (2008), a educação é vista como essencial a toda a sociedade e a escola é apenas uma de suas formas; mesmo assim, nas sociedades escolarizadas, a escola é apenas um momento do processo educacional global. Ainda segundo o pensamento desenvolvido por Trilla (2008), a estrutura educacional impõe limites. A escola não está apta para todo tipo de objetivo educacional. Há, portanto, necessidade de se criar meios e ambientes educacionais complementares àquela que passa a ser denominada de “não formal”.

Nesse sentido, a Instituição em análise desenvolve um trabalho pautado nos princípios da caracterização do campo pedagógico não formal, quando articula e correlaciona os diferentes eixos temáticos, essa estratégia adotada pela Instituição é legitimada pela afirmação do Trilla (2008) quando afirma que a educação não formal engloba diversos âmbitos como: no trabalho (programas de reciclagem profissional, escolas-oficinas); no lazer e na cultura (animação sociocultural, pedagogia do tempo livre, entre outros); na educação social (exemplos: educadores de rua, programas para penitenciários); na própria escola (exemplos: atividades extracurriculares, visitação a museus, a outras instituições culturais). Segundo a coordenadora pedagógica do Instituto, os educadores são capacitados para desenvolver a estratégia de articulação e dos eixos:

A ideia hoje é que o professor, os nossos educadores, sejam profissionais polivalentes, vamos dizer assim. Então, o professor de educação física, ele é capaz de agregar dentro de uma atividade esportiva que ele vai desenvolver, por exemplo, o conteúdo de números e operações. Ele consegue dali, por exemplo, fazer uma gincana matemática, utilizando o próprio campo, o espaço de atividades esportivas da criança. Ele consegue fazer um caça ao tesouro. Isso tudo utilizando linguagem do esporte e também os conteúdos que foram eleitos para serem trabalhados. (POSE, 2017).

É incontestável a importância das atividades desenvolvidas pelas Instituições do Terceiro setor, porém não se pode perder a dimensão que as mesmas devem ser complementares e estarem sempre articuladas e contextualizadas com os demais campos pedagógicos. Trilla (2008) aponta para esse viés quando postula que a educação não formal, apesar de apontar e oferecer outras possibilidades diferentes das escolares, não burocratizadas, menos hierarquizadas, mais rápidas e algumas propostas mais econômicas, não deve tomar para si a salvação do sistema formal de ensino. Nesse caso, estaria contribuindo, inclusive para o desmanche da escola pública e para a desresponsabilização estatal/pública para com esse setor. Assim, reforça-se a reflexão do autor ao reconhecer o direito à educação pública como sendo prioritário.

Em relação à Obra Social Antonio de Aquino, que chamaremos de ORG 2, ficou evidente na fala da entrevistada a preocupação com o desempenho escolar das crianças e jovens atendidos por eles e do incentivo dos mesmos ao retorno dos estudos aos que abandonaram o espaço escolar por motivos diversos. Em dois projetos percebemos esse olhar da ORG: o Águias do Amanhã e o Prevesti. Primeiramente, vamos destacar o Águias do Amanhã, que é destinado aos alunos matriculados no ensino fundamental da Educação Básica. A entrevistada mencionou a parceria com escolas públicas de uma coordenadoria regional de ensino do município do Rio de Janeiro, localizada na zona norte, para atender crianças e jovens no contra turno nesse projeto, havendo o conhecimento da gestão escolar e referendado pelos responsáveis. Vejamos esse trecho da entrevista:

A gente está sempre mandando zap para saber como estão os alunos e eles passam para gente também. Por exemplo, falamos, estou com uma vaga de manhã, tem alguém que você pode me mandar? Eu já fui a escola, falei com as mães, expliquei como era ... é uma pareceria. A gente tem que buscar as redes. A gente foi no posto aqui, aí a gente já se estrutura. Temos um conhecimento com a assistente social de lá. Então, a gente está sempre fazendo esse movimento [...]

Então, há uma parceria, não só da [Escola X], como de outras escolas que a gente já visitou. A gente já conversou com as diretoras, coordenadoras. Ofereceu o nosso espaço para que eles pudessem usar. Saber se tem alguma criança para encaminhar (ÁVILA, 2016)

Dessa forma, percebemos nessa fala o que Gohn (2010, 2011, 2014) e Trilla (2008) dizem sobre as interações entre educação formal com a educação não formal. Há uma ligação no trabalho, as atividades não são isoladas e isso é visto como o aspecto positivo na formação dos jovens envolvidos no projeto. Outro ponto também apresentado pela entrevistada ao falar sobre o referido projeto – que pareceu ser um dos mais relevantes dentro da divisão educacional da ORG 2 – foi mencionado o caráter diferenciado e de complementação realizado pela instituição. A forma com que eles pretendem ajudar a escola não com repetição de atividades e sim com atividades mais lúdicas, conversas e incentivo à leitura. Esse fato reporta as “interações funcionais” faladas por Trilla (2008), em um movimento de complementaridade, longe de ser uma interferência. Vejamos mais um trecho da entrevista:

[...] tanto que é uma das exigências para eles estarem aqui no projeto, é que estejam matriculados na escola. Eles têm que trazer dentro dos documentos a declaração que estão estudando, porque se eles não tiverem, a gente encaminha para o conselho tutelar, ou alguma coisa assim. A assistente social entra em contato, porque é importante que eles estejam matriculados na escola e esse projeto visa assim... não é escola, a gente não tem perfil escola. A gente tem o perfil de complemento de atividades. Então, a gente preza muito pela questão do lúdico, da brincadeira e da conversa. A gente passa atividades, assim, muito voltadas para filmes, para debates [...] Mas, assim, a gente tem sempre a preocupação de estar envolvendo eles em atividades diferenciadas (ÁVILA, 2016).

Assim, não foi percebida pelas respostas da entrevistada uma possível relação de paralelismo entre a educação formal e a educação não formal, mencionada por Spósito (2008). Segundo a autora, não se pode perder de vista que essas duas modalidades educativas não devem seguir em duas vias paralelas, sem cruzamento, em que cada uma desenvolve dinâmicas sem qualquer relação com a outra. Também se deve evitar na educação não formal uma repetição de todas as regras e caminhos trilhados, às vezes por lei, da educação formal. Esse paralelismo, de acordo com Spósito (2008) embora acabe sendo comum, não é o melhor caminho para ajudar jovens mais carentes e em situações de risco nas sociedades.

O segundo projeto que destacamos é o Prevesti, pré-vestibular comunitário que funciona de segunda a sábado, com professores voluntários, inclusive a coordenadora. Nessa ação educativa, de forma gratuita, os alunos são preparados para realizar o exame nacional do ensino médio e os vestibulares de universidades como a UERJ, UFRJ e UFF. A entrevistada se refere com admiração aos docentes que nele trabalham:

Todos os professores são voluntários, inclusive a coordenadora e eu tenho uma admiração muito grande por esse grupo, porque eles são muito, muito, muito dedicados. Eu sei que eu acompanho o movimento deles, pelo whatsapp, pelo grupo e é assim um envolvimento, porque são todos voluntários, são professores da rede estadual. Quer dizer, dão aulas fora daqui, tem seus compromissos, mas às vezes, assim, agora mesmo que estava no finalzinho, reta final, de Enem e tal, eles vinham feriado. Tem professor que chega mais cedo para dar uma aula particular para quem está com mais dificuldade. Então, eu tenho assim uma grande admiração por esse grupo pela dedicação e com a seriedade que eles levam o trabalho, porque são todos voluntários. (ÁVILA, 2016).

Assim, foi possível perceber que essa ação educativa parece próxima ao conceito de “interações funcionais” de Trilla (2008), pois esse pré-vestibular visa reforçar conteúdos desenvolvidos no ambiente escolar – ensino médio – para possibilitar o ingresso no ensino superior. Não há um movimento de substituição ou negação da escola e sim de complementar e confirmar informações educativas apreendidas nas escolas. Vale destacar que o Projeto ocorre com a participação de professores – voluntários – os quais atuam como educadores sociais nesse movimento de integrar processos educativos formais com não formais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ao longo do texto destacar que muitas ações educativas realizadas fora dos espaços formais de ensino podem contribuir para a formação humana dos seus participantes e, muitas vezes, reverter o desinteresse de alguns pela escola. Assim, vislumbramos nas duas ONGs pesquisadas, nas suas ações de reforço escolar, o embrião da formação de uma nova cultura política, quanto mais educação, maior a possibilidade de participação política.

#### REFERÊNCIAS

- 1] Ávila, Elaine Rodrigues. *Práticas Educacionais Não Formais de Instituição do Terceiro Setor*. Rio de Janeiro, 8 nov. 2016. Relatório de Entrevista da Disciplina Prática de Pesquisa do Mestrado e Doutorado na UNESA.
- 2] Brandão, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- 3] Brasil. \_\_\_\_\_. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- 4] Gohn, Maria da Glória. *Educação não formal e cultural política*. São Paulo: Cortez, 2010.
- 5] \_\_\_\_\_. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2011ª
- 6] \_\_\_\_\_. *Educação não formal e o educador social em projetos sociais*. In: Vercelli, Lígia A. (Org.). *Educação Não Formal: Campos de Atuação*. São Paulo: Paco Editora, 2013.
- 7] Libâneo, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- 8] \_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- 9] Montañó, Carlos. *Terceiro Setor e a questão social; crítica ao padrão emergente da intervenção social*. São Paulo: Cortez, 3ª ed. 2005.
- 10] Pose, Solange. *Práticas Educacionais Não Formais de Instituição do Terceiro Setor*. Rio de Janeiro, maio de 2017. Relatório de Entrevista da Disciplina Prática de Pesquisa do Mestrado e Doutorado na UNESA.
- 11] Sposito, Marília Pontes. *Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal*. Educação e Realidade.n.33, p.83-98, jul/dez. 2008. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- 12] Trilla, Jaume; Ghanem, Elie; Arantes, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.
- 13] Turato, Egberto Ribeiro. *Metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparadas e aplicadas nas áreas de saúde e humanas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- 14] Saviani, D.; Duarte. *A formação humana na perspectiva ontológica*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010, p.422-433. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acesso em: 13 mar. 2018.



# Capítulo 12

## *Educação, espaço de atuação do serviço social: A experiência na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca*

*Dalnes Cristine de Freitas Gondim*

*Maria Goretti Rodrigues de Sousa Lima*

*Nájila Brandão da Silva*

*Maria de Fátima Leite Gomes*

*Marinalva Pereira Paulino*

**Resumo:** O presente trabalho resulta do projeto em execução na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca em João Pessoa. Cujo objetivo, é estabelecer linhas de intervenção do serviço social no espaço escolar, a partir do estímulo à formação cidadã e emancipatória, pautadas em ações que venham a contribuir para uma educação de qualidade, na construção crítica da realidade, na democratização de informações, por meio de ações democráticas que integrem educandos e famílias na escola. Centrado no acompanhamento dos que estão em situação de vulnerabilidade social e infrequência escolar o mesmo foi idealizado mediante as inúmeras questões existentes no contexto escolar e da inviabilidade em lidar com todas elas, de modo que, visando à prevenção do abandono e evasão escolar, elegemos centralizar a intervenção por meio de reuniões com pais e a equipe multiprofissional, na busca ativa de encaminhamentos sociais, pareceres, entre outros. De forma que proporcione, um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos conscientes e construtores de sua própria história, prevenindo assim, a violação de direitos.

**Palavras Chave:** Serviço Social, Educação, Evasão Escolar

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo busca demonstrar a intervenção do assistente social na educação materializado no projeto em execução na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca em João Pessoa, tendo como objetivo estabelecer linhas de intervenção do serviço social no espaço escolar, a partir do estímulo a formação cidadã e emancipatória, pautadas em ações que venham a contribuir para uma educação de qualidade, na construção crítica da realidade, na democratização de informações, por meio de ações democráticas que integrem educandos e família na escola, centrado no acompanhamento dos que estão em situação de vulnerabilidade social e infrequência escolar.

O Serviço Social historicamente segundo Yamamoto (2000), mantém um vínculo com a educação desde a década de 1930, portanto sua inserção começa a ter mais visibilidade e expansão, após o marco constitucional de 1988 em seu artigo 205 ao reconhecer a política de educação como “um direito de todos e dever do estado e da família” este mesmo aparato traz consigo a municipalização das políticas sociais e, no que se refere a educação, delega aos municípios a gerência do ensino fundamental.

Com isso, paulatinamente as prefeituras passam a assumir a gestão deste direito social, passando a contratar, via concurso público, mão de obra especializada para atuar no planejamento e na execução desta política, dentre estes, o assistente social.

Na particularidade da Paraíba conforme dados do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), 13ª Região, o campo de atuação na educação é o terceiro maior empregador desta categoria no Estado da Paraíba, em João Pessoa capital, estão lotados na Secretaria de Educação, 110 profissionais, distribuídos em escolas e nos Centros de Referências da Educação Infantil (CREI). Estes profissionais, tem como objeto de trabalho os reflexos das expressões da questão social como afirma Yamamoto (2001, p. 62)

O objeto de trabalho do assistente social é a questão social em suas múltiplas expressões, que provoca a necessidade da ação profissional junto à criança e ao adolescente, ao idoso, a situações de violência contra a mulher, a luta pela terra etc. Essas expressões da questão social são a matéria-prima ou o objeto do trabalho profissional.

Assim, como nos demais espaços ocupacionais, o assistente social no âmbito escolar veem as expressões da questão social como matéria de intervenção profissional, nem sempre exposta, sendo preciso identificá-las e desnudá-las. Neste aspecto Yamamoto (1998, p.20) revela que “Um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativa e capaz de preservar e efetivar direitos a partir de demandas emergentes no cotidiano”.

Na educação, se faz urgente conhecer a realidade para identificar quais os fatores sociais que interferem no processo de ensino e aprendizagem, acionar e provocar as redes de proteção social visando colaborar para a efetivação de uma educação enquanto um direito normatizado na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além de buscar, juntamente com os demais componentes da comunidade escolar, promover atividades que possibilitem o acesso e a permanência dos educandos a escola, contribuindo dessa forma, na construção de uma escola de qualidade, que priorize a preparação para o exercício pleno da cidadania.

## 2. DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

A ação está sendo pautada por procedimentos qualitativos e quantitativos que permitam uma intervenção sobre a realidade a ser desvendada. Desta forma, respaldada nos aparatos legais, como a Lei 8.662/1993 que regulamenta a profissão, e normatiza uma das atribuições privativas do assistente social: “dirigir, coordenar associações, núcleos, centros de estudo e pesquisa em serviço social”.

Diante das inúmeras questões existentes no contexto escolar e da inviabilidade em lidar com todas elas, elegemos centralizar a intervenção junto aos educandos em parceria com a família e desenvolver ações sistemáticas, visando a prevenção do abandono e evasão na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, localizada na Rua Francisco Brandão, 829 - Manaíra, João Pessoa - PB, por meio de reuniões com pais e a equipe multiprofissional, da busca ativa de encaminhamentos sociais, pareceres, entre outros.

Os sujeitos envolvidos na ação são os(as) alunos(as), as famílias e/ou responsáveis, dos educandos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I. Bem como os parceiros são: a Estagiária do 6º período da UNOPAR e Alunas Extensionistas de Serviço Social da UFPB que colaboram com coleta de dados e nas atividades. O

período de execução desta ação corresponde de fevereiro a dezembro de 2015. O Projeto está sendo avaliado por alunos(as), familiares e/ou responsáveis, além da equipe pedagógica da escola, mediante enquetes.

### 3.RESULTADOS E DISCURSSÃO

O trabalho aqui sistematizado é desafiador. Desenvolver ações crítico-reflexivas em um universo de 765 matriculados, em que 412 estão inseridos no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sinaliza ao profissional, uma capacidade propositiva, criativa e interdisciplinar, que possibilite em um contexto de contradições, buscar superá-los, através de uma dinâmica onde se estimule o lúdico, o trabalho em grupo para alcançar-se a realidade dos fatos.

Tais desafios são caracterizados através dos dados obtidos do Censo Escolar de 2014, os quais nos revelam um percentual de 85 alunos que não conseguiram concluir ou avançar de ano, sendo estes os desistentes e reprovados, conforme apresenta a tabela abaixo.

Tabela 1: Dados do Censo Escolar de 2014

	1º Anos	2ºAnos	3ºAnos	4ºAnos	5ºAnos	Total
Alunos por Série	88	74	90	83	77	412
Transferidos	2	9	4	3	2	23
Desistentes	2	1	1	2	5	11
Reprovados	8	12	30	21	3	74

Fonte: Campo de Pesquisa. Elaborado pelas Autoras

De posse desses dados, buscou-se atualizar o número de alunos matriculados, e constatou-se que houve alteração no número de alunos em relação ao que foi obtido no Censo do ano anterior, visto que, a mesma atualmente dispõe de 752 alunos matriculados, destes, 386 estão inseridos no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Concluído o levantamento inicial, passou-se a realizar o monitoramento sistemático em relação à frequência dos alunos, o que está sendo realizado mês a mês, para que se possa identificar o número de ausências às atividades pedagógicas. De modo que identifica-se o índice de faltas, quem são os alunos em infrequência escolar. Como apontam a tabela e o gráfico que segue.

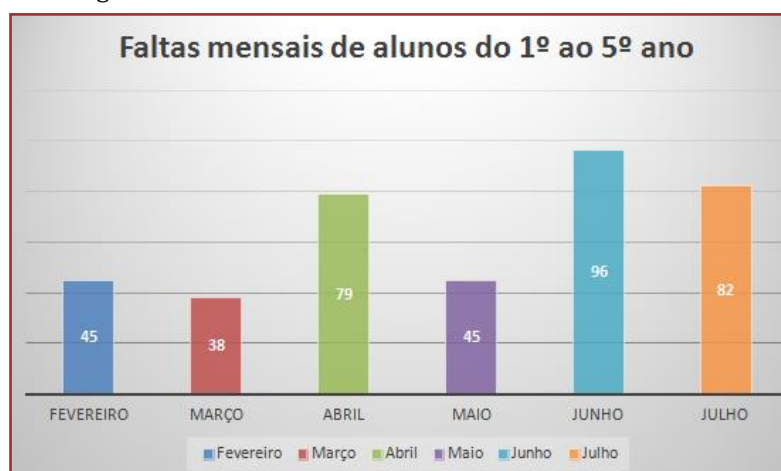
Tabela 2: Levantamento de falta por séries

SÉRIES	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
1º Ano	10	06	13	12	25	23
2º Ano	17	12	32	13	25	20
3º Ano	10	04	15	05	10	15
4º Ano	04	08	11	07	24	16
5º Ano	04	08	08	08	12	08
TOTAL	45	38	79	45	96	82

Fonte: Campo de Pesquisa Elaborada pelas autoras

Percebe-se que a incidência maior de faltas ocorreu entre os alunos do 1º ano e 2º ano, tratando-se assim das crianças menores que necessitam do acompanhamento dos pais para conduzir à escola e que nos meses de Junho e Julho a incidência foi ainda maior.

Figura 1: Índice de faltas dos alunos do 1º ao 5º ano



Fonte: Campo de Pesquisa. Elaborado pelas autoras.

A partir da obtenção desses dados, objetivou-se conhecer a realidade social das famílias, cujas crianças as faltas tem se repetido mês a mês. Os pais/responsáveis foram convocados para que mediante estudos socioeconômico fosse detectado o que ocasionou as sucessivas faltas, de modo a observar e acompanhar os que estejam em situação de vulnerabilidade social, o que possibilitará realizar intervenções, e até identificar outras expressões da questão social.

O estudo social realizado, bem como a pesquisa nos arquivos da unidade de ensino deu a possibilidade de conhecer um pouco da realidade dessas crianças, pois, constatou-se que os educandos regularmente matriculados no ensino fundamental I em sua maioria residem no Bairro São José, quanto à situação socioeconômica, tem o mercado informal como garantia do sustento de sua família sendo complementado pelo benefício do Programa Bolsa Família (PBF).

Em se tratando das razões apresentadas para justificar as frequentes faltas, foram apresentadas situações peculiares como: O horário de trabalho dos responsáveis, doença na família, violência doméstica, o que dificulta levar os alunos(as) a escola, e até bullying.

#### 4. CONCLUSÃO

O trabalho do assistente social na educação é permeado por estas questões. E em meio a identificação das demandas, as quais muitas vezes estão para além do ambiente escolar, são realizados encaminhamentos à rede especializada.

O que se pode perceber neste estudo da referida escola é que a abordagem e a atuação do assistente social estão diretamente ligado ao monitoramento dos alunos que se encontram em evasão escolar e abandono de escola.

A contribuição dessa categoria é no sentido de realizar o acompanhamento das famílias por meio de uma construção coletiva, cujos mecanismos possibilitem o acesso e a permanência na escola, assim como, um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos conscientes e construtores de sua própria história, porém, para que tal perspectiva aconteça é preciso dar os primeiros passos, prevenindo a violação de direitos.

#### REFERÊNCIAS

- 1] Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988;
- 2] \_\_\_\_ Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e da outras providencias.
- 3] Iamamoto, M.V. Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.
- 4] Lima. M. A. S. Hugo.V. Reflexões sobre desenho urbano para o bairro São José In: Revista Eletrônica Arqtextos nº162.00 ano 14, nov. 2013 Disponível em <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/14.162/4956>>. Acessado em 12/Ago/2015.

# Capítulo 13

## *A educação prisional como dimensão do direito à educação: O olhar de professores de educação física*

*Glauber César Cruz Custódio*

*Célia Maria Fernandes Nunes*

**Resumo:** A educação prisional pode ser compreendida como uma dimensão do direito à educação. Nessa perspectiva, apesar de diferentes discussões na literatura, há, ainda, muito a discutir sobre direito à educação para grupos que parecem estar à margem da sociedade, como é o caso da educação prisional com os sujeitos privados de liberdade. Este trabalho objetivou analisar o movimento ao longo da história, de como o direito à educação foi construído e entendido, com os variados eventos e normatizações que influenciaram na realidade presente, sustentando e garantindo à educação aos indivíduos privados de liberdade. Com esse propósito, trazemos alguns apontamentos de professores de Educação Física atuantes em escolas prisionais com relação à temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento para a coleta de dados entrevista semiestruturada, questionário e caderno de campo. Esta investigação foi desenvolvida com três professores de Educação Física atuantes em escolas prisionais das cidades de Mariana, Ouro Preto e Ponte Nova, no Estado de Minas Gerais. Os resultados nos revelam que a educação prisional encontra, ainda, diversos problemas relacionados a recursos financeiros, infraestrutura, apoio ao professor em sua prática profissional, além de restrições variadas quanto a conteúdos e ao uso de materiais pedagógicos. No que concerne à Educação Física, se tem um agravante, devido a essas aulas acontecerem somente dentro de sala de aula e sem práticas corporais. O estudo mostrou ainda diversas regulamentações que buscam assegurar a oferta e garantia do direito à educação prisional, contudo, ainda convive-se com diferentes impasses para efetivação desse direito.

**Palavras-chave:** Direito a Educação; Educação prisional; Docência na prisão; Escola Prisional; Educação Física.



## 1. INTRODUÇÃO

A educação prisional está inserida em uma realidade, na qual, de acordo com informações do levantamento realizado em 2014 pelo Departamento Penitenciário Nacional, a população carcerária no país era de 622.202, sendo a quarta maior população prisional do mundo em termos absolutos, revelando um aumento em nível preocupante no que se refere às taxas de encarceramento. Somado a isso, têm-se o fato de que grande parcela desses sujeitos possui baixa escolaridade, em que 70 % da população carcerária brasileira não possuem ensino fundamental completo (VIEIRA, 2013).

Nesse sentido, a educação prisional, por meio de suas ações, deve se constituir como uma dimensão importante para se transformar a realidade dos indivíduos em situação de privação de liberdade. Destaca-se que a mesma deu seus “primeiros passos” com intervenções realizadas já há algumas décadas, nas quais, grande parte dessas, nasceu de experiências isoladas em alguns estabelecimentos penais, sendo realizadas por voluntários sensibilizados com a situação dos apenados (JULIANO, 2016).

Haja vista isso é importante ressaltar que a discussão e compreensão do direito à educação tem adquirido centralidade no debate contemporâneo tanto pela relação entre ensino e desenvolvimento econômico das sociedades, bem como representa uma dimensão importante na redução das desigualdades sociais, constituindo, por isso mesmo, um dos mais importantes direitos sociais. Assim, se faz importante à compreensão de realidades que, no passado, representaram, e ainda representam passos significativos para um futuro melhor para todas as pessoas, compreendendo o direito à educação como uma dessas dimensões que não perderam e nem perderão sua atualidade (CURY, 2002).

Dessa forma, considerando a educação prisional como uma dimensão contemporânea do direito à educação, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise movimento ao longo da história, de como o direito à educação foi construído e entendido, com os variados eventos e normatizações que influenciaram na realidade presente, sustentando e garantindo à educação aos indivíduos em situação de privação de liberdade. Com esse propósito, percorremos uma trajetória histórica até chegar ao cenário atual da educação prisional e trazemos alguns “olhares” de professores de Educação Física atuantes em escolas prisionais com relação a essa temática.

## 2. METODOLOGIA

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual, de acordo com Minayo (2011), trabalha-se com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, estes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para a coleta dos dados, realizada após levantamento bibliográfico, foi utilizado como instrumentos a entrevista semiestruturada, o questionário e o caderno de campo.

Participaram da pesquisa três professores de Educação Física das três unidades prisionais convencionais da região elegida para o estudo no Estado de Minas Gerais, denominada Região dos Inconfidentes. Essas unidades deviam contar com professores de Educação Física em seu quadro profissional, chegando-se, assim, as escolas prisionais das cidades de Mariana, Ouro Preto e Ponte Nova. Salienta-se que estes docentes compõem todos os professores de Educação Física da região elegida, reforçando a relevância da abrangência da investigação.

Na análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009), refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção - variáveis inferidas - destas mensagens. Feito a coleta dos dados, realizamos a transcrição na íntegra das entrevistas que anteriormente foram gravadas com um gravador de voz. Deste modo, depois da análise interpretativa dos dados, delimitamos algumas categorias de análise, para, assim, serem articuladas com teorias já produzidas.

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, desenvolvida com professores de Educação Física atuantes em escolas prisionais. Destaca-se que são fictícios os nomes dos professores aqui citados.



### 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisar e discutir o direito à educação no Brasil significa, conforme o fizeram Oliveira e Araújo (2005), examinar as diversas dimensões que envolveram, historicamente, esse direito. Assim, para além do acesso, os autores cuidaram de analisar a permanência e a qualidade da educação, nesse bojo. O que se propõe, aqui, é seguir, portanto, o caminho analítico desenvolvido por Oliveira e Araújo (2005), integrando às dimensões já discutidas por eles, à educação prisional. Nessa perspectiva, busca-se compreender a oferta dessa modalidade educacional à luz da categoria analítica que é o Direito à Educação. Para tanto, entende-se que essa discussão deve estar alicerçada no capítulo relativo à educação, da Constituição Federal - CF de 1988, que compreende os capítulos 205 a 214, dando ênfase ao art. 205 que reconhece que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, garantindo o direito constitucional de todas as pessoas à educação, visando seu pleno desenvolvimento. Para além da CF, outros marcos legais iluminarão o debate em torno da temática.

Assim, aponta-se aqui, primeiramente, a Lei de Execução Penal (lei 7.210/84), que consiste em uma diretriz muito importante no que diz respeito ao direito à educação prisional. Em seu artigo 18, é disposta a obrigatoriedade do ensino do ensino de 1º grau - ensino fundamental. “Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (BRASIL, 1984). É relevante relatar que a Lei de Execução Penal, à luz dos preceitos Constitucionais, descreve que o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, lei ou sentença. Em seu artigo 3º é descrito que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”.

Posteriormente, no ano de 2009 o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, por meio da Resolução nº 3, aprovou e instituiu as diretrizes para a oferta de educação em estabelecimentos penais. À vista dessa, já no cenário da normatização educacional, o Conselho Nacional de Educação – CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB, por meio da Resolução nº 2 de 2010, também legitimou essas diretrizes, cujas orientações foram baseadas em diferentes documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal de 1984 e os tratados internacionais firmados pelo Brasil, buscando assim atender suas especificidades. Conforme descrito na Resolução nº 2 de 2010 do CNE/CEB:

Considerando o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

Considerando o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação; (BRASIL, 2010, p.1).

Seguidamente, no ano de 2014, após quatro anos de negociações, debates, conferências regionais e estaduais, e um consenso possível de jogo político, é decretada e sancionada a lei federal nº 13.005, aprovando o atual Plano Nacional de Educação - PNE e conferindo outras providências. Nessa perspectiva, no texto do PNE, na meta 9.8, é descrito que deve assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014, p.69).

Já na meta 10.10 deste Plano Nacional de Educação, traz a educação prisional, introduzido à meta de “orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais [...]” (BRASIL, 2014).

Por fim, a Lei nº 13.163 do ano de 2015 (BRASIL, 2015), que realizou a alteração da Lei nº 7.210 do ano de 1984 (Lei de Execução Penal), fortalece a discussão em torno do direito à educação aos sujeitos privados de liberdade, na medida que dispõe sobre a necessidade de tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio serem oferecidos aos sujeitos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aumentando, assim, os anos e níveis de educação ofertados.

Em face desse percurso histórico de normatizações que buscam amparar e garantir o direito à educação a todos, é importante reconhecer, com Cury (2014), que apesar de muitos avanços alcançados,

principalmente no que se refere ao acesso à escola, há ainda muito que se fazer no que tange ao desafio do aspecto de qualidade.

Não obstante, é importante enfatizar que somente criar as leis buscando a garantia do direito à educação, nesse caso a educação prisional, não é o suficiente, ademais, é imprescindível a execução de políticas públicas, assegurando recursos financeiros, programas de formação de professores eficazes, levando em consideração a complexidade do ambiente prisional (HILLESHEIM, 2016). Nestes termos, reconhece que todas as possibilidades adotadas ficaram em grande parte restritas às formalidades da lei, sendo assim, o passo seguinte para efetivar esse direito é através de políticas públicas de qualidade que atendam essa grande demanda potencial (HADDAD; XIMENES, 2014).

Neste cenário, embora se tenha várias dimensões sendo discutidas e apontadas pela literatura, outras caminhando para isso, há, ainda, muito a discutir no que se refere ao direito à educação para grupos parecem estar à margem da sociedade, e fora do contexto da educação ofertada em espaços escolares comuns, como é o caso da educação em presídios com os sujeitos em situação de privação de liberdade, buscando reverter diversos preconceitos que se constituíram historicamente.

Na visão de um dos professores participantes deste estudo a sociedade tem um olhar preconceituoso com relação ao direito à educação para indivíduos em privação de liberdade, um olhar negativo à educação prisional, não percebendo a importância da mesma na vida dos destes indivíduos, conforme exposto a seguir:

Esse preconceito ele vem de, poxa você vai dar aula para um preso? Muitas pessoas não acreditam na reabilitação social de um preso, as pessoas não acreditam nisso, vê isso como uma situação de, poxa folga do cara, que folga do preso, já está preso e tem comida, tem a roupinha lavada e tal, não sei, e ainda vai ter uma escola, um direito de escola. Muitas pessoas não enxergam isso como um direito, muitas pessoas não enxergam isso como um agente de transformação [...] (Teodoro).

Em virtude disso, é significativo lembrar que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito público subjetivo, e assim, ninguém pode tolher desse direito. Neste sentido, Cury (2008) aponta que, em função de um movimento de mobilização e de uma nova concepção, a legislação incorporou o direito à diferença. Assim o autor chama a atenção que o reconhecimento das diferenças só é possível com o reconhecimento da igualdade. Expõe ainda, que a igualdade só será alcançada à medida que se têm políticas educacionais reais de igualdade, que faça valer à educação como o primeiro dos direitos sociais declarados na Constituição Federal. Dado o exposto, Cury (2002, p.256) ressalta que

o pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. A não aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença.

Assim, grupos que antes não eram reconhecidos como sujeitos de direitos, passam a ser considerados sob esta perspectiva supramencionada. Quanto a isso, Cury (2014) realça que a igualdade vai se mesclar com a equidade, admitindo, dessa forma, a concretização legal, a abertura e a consideração de determinados grupos sociais, na qual, o mesmo cita as pessoas deficientes, os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria, os descendentes de escravos e os povos indígenas. Apoiando-se nisso, podemos incluir nessa perspectiva os sujeitos em privação de liberdade, que, em face dos diferentes apontamentos aqui descritos, devem ser vistos como sujeitos que também têm o direito à educação. Contudo, Almeida (2014, p. 102) sinaliza que

o cenário da educação na contemporaneidade ainda nos revela limites para a aplicação de metas que garantam educação a todos indistintamente. O que assistimos é um quadro de marginalização a alguns grupos sociais, negando a efetivação dos princípios dos direitos humanos na sua essência.

Deste modo, ao que parece, a oferta de educação para sujeitos em privação de liberdade tem se efetivado como um direito de segunda categoria. Como demonstrado por Onofre (2013), ao apontar que o cotidiano da educação prisional revela um hiato entre o discurso oficial e a realidade instaurada neste contexto. Além disso, as deficientes infraestruturas dos estabelecimentos penais restringem o acesso ao direito à educação e a universalização da educação nesse contexto, no qual, evidenciam que, geralmente, as práticas são realizadas em locais adaptados, ou de uso compartilhado com os demais serviços (MIRANDA, 2016).

Em relação a essa questão os professores participantes dessa pesquisa nos revelam uma precária realidade de suas práticas pedagógicas. Relatam que as aulas se realizam em pequenas salas adaptadas, com situações de dois professores atuando simultaneamente com suas turmas em uma mesma sala de aula sem divisória. No que se refere especificadamente à disciplina de Educação Física essa situação se agrava, tendo em vista que as aulas são realizadas nas próprias salas de aulas adaptadas. Na fala dos professores isso fica evidente:

Eu não tenho um espaço, quanto ao espaço, eu não tenho espaço para trabalhar, ou eu trabalho dentro da sala ou eu não trabalho. (Kalebe)

[...] eu tenho apenas uma sala de aula cheia de carteiras, cheias de mesas, cadeiras, é aonde eu tenho que afastar tudo, que já limita um pouco o espaço até para os alunos jogarem, mas é o que foi ofertado e é o que pode ser feito lá (Teodoro)

[...] é uma sala só, é uma cela com grade e tudo, tem um banheiro lá dentro e tem dois quadros na mesma sala. Então não tem divisão de sala, nem nada. (Raimundo)

A esse respeito, Silva e Moreira (2011), recorrendo aos dados do Ministério da Justiça, relatam que das mais de 1800 unidades prisionais presentes no Brasil, nenhuma delas foi arquitetada, em sua origem, como espaço de estabelecimento educacional, ou seja, como uma escola para atendimento aos sujeitos privados de liberdade, compondo-se, assim, de salas de aulas geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados.

Um outro aspecto se refere aos materiais para as aulas na escola prisional, fundamentais para se garantir o direito à educação de qualidade dos sujeitos que lá se encontram. Assim como em nosso estudo, Almeida (2014) revela diferentes limitações quanto ao uso de determinados materiais, que vão impactar diretamente no cotidiano, dificultando e/ou impossibilitando a efetivação do planejamento pedagógico proposto. Outro ponto a se destacar é que nesse cotidiano da escola prisional as atividades realizadas são carregadas pelo imprevisível, dessa forma, mesmo que o professor planeje as ações não é certo que ele consiga executá-las como planejado (VIEIRA, 2013). Quanto a isso os professores nos revelam condições limitadas de materiais disponíveis, restrições variadas quanto a material pedagógico, relatando uma difícil realidade:

[...] eu não posso levar uma bola, não posso levar uma peteca, eu não tenho nada que tenha muito movimento que eu possa fazer lá. [...] numa mesma sala com o professor do lado falando, eu posso atrapalhar ele, às vezes pode tirar a atenção dos meus alunos, então fica muito restrito, não tem jeito! (Raimundo)

Somado a isso, têm-se os obstáculos relacionados à dinâmica dos estabelecimentos penais, no qual, os professores relatam falta de apoio por parte dos agentes de segurança prisional e por parte da direção do estabelecimento penal. A esse respeito os autores Onofre (2009) e Bessil (2015) revelam empecilhos quanto à atitude dos funcionários dos estabelecimentos prisionais, os quais não compreendem, não aceitam e não apoiam a educação escolar nos locais. Afirmam ainda, que, muitos desses, consideram que os sujeitos em situação de privação de liberdade não merecem e não têm o direito à educação, alegando, também, que os indivíduos privados de liberdade não levam a sério os estudos e que utilizam a escola com outros fins além daqueles educacionais. Por este ângulo, similarmente, Oliveira (2012) revela que existem especificidades de gestão em cada estabelecimento prisional, com suas relações internas, seu cotidiano, aumento do controle ou disciplinamento, e ainda, a desconsideração da educação como um direito dos sujeitos em privados de liberdade.

#### 4. CONCLUSÕES

Dado o exposto, cabe aqui trazer o apontamento descrito por Santos (2015), que afirma que o direito a educação dos sujeitos em situação de privação de liberdade no Brasil ainda está longe de ser garantido em sua totalidade, como é definido na legislação vigente.

Em face de tais apontamentos, é inegável reconhecer a presença de variados referenciais normativos que buscam assegurar a oferta e a efetivação do direito à educação prisional, contudo, ainda convive-se com diferentes impasses para a efetivação desse direito, nesse caso, dos sujeitos em situação de privação de liberdade. É importante frisar que se trata de dados iniciais, não se desejando fazer qualquer afirmação

mais categórica, ou mesmo generalizações de qualquer natureza, trazendo assim, apenas indicações para a discussão proposta.

## 5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da PROPP/UFOP e da CAPES ao estudo.

## REFERÊNCIAS

- 1] Almeida, C. V. A. A professora nos entremuros do cárcere. 2014. 234f. Tese (Doutorado em educação e contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- 2] Bardin, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- 3] Bessil, M. H. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo da psicodinâmica do trabalho. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e Institucional) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.
- 4] Brasil. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2014.
- 5] \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010.
- 6] \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009.
- 7] \_\_\_\_\_. Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005. Brasília, 2014.
- 8] \_\_\_\_\_. Presidência da Republica. Lei 13.163. Brasília, e 2015.
- 9] \_\_\_\_\_. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.
- 10] \_\_\_\_\_. Presidência da Republica. Lei de execução penal, nº 7.210. Brasília, 1984.
- 11] Cury, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.
- 12] \_\_\_\_\_. C. R. J. A Educação Básica como direito. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- 13] \_\_\_\_\_. C. R. J. Educação e direito à educação no Brasil: Um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- 14] Haddad, S.; Ximenes, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: Brzezinski, I. (Org.) LDB / 1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.
- 15] HILLESHEIM, S. L. D. Significados da educação escolar para homens privados de liberdade: associações com o bem-estar subjetivo. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- 16] Julião, E. F. Escola na ou da prisão?. Caderno Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.
- 17] Minayo, M. C. S. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- 18] Miranda, J. M. C. Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto. 2016. 203f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- 19] Oliveira, L. P. O Ingresso na carreira de professores de educação física: Currículo e atuação docente. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- 20] Oliveira, R. P.; Araújo, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.
- 21] Onofre, E. M. C. Educação Escolar na Prisão na Visão dos Professores: um hiato entre o proposto e o vivido. Reflexão e Ação, v. 17, n. 1, p. 227-244, 2009.

- 22] \_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013.
- 23] Santos, R. Q. Educação Escolar como direito: a escolarização do preso no sistema prisional paulista. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.
- 24] Silva, R.; Moreira, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. *Em Aberto*, v. 24, n. 86, p. 89-103, 2011.
- 25] Vieira, E. L. G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 1, 2013.

# Capítulo 14

## *Colonização, tradições culturais, religiosas e educacionais: Comunidade São Pio X – Francisco Beltrão – Paraná*

*Aline Tortora de Oliveira*

*Sônia Maria dos Santos Marques*

**Resumo:** O artigo<sup>16</sup> tem como objeto de estudo, as questões históricas, culturais, religiosas e educacionais em torno da migração e colonização do Paraná, destacando a ocupação das terras da antiga Vila Marrecas, hoje Francisco Beltrão e comunidade do Km 20, hoje São Pio X. A comunidade citada, realiza festividades da cultura italiana, tentando preservar suas origens, compartilhando suas tradições com os grupos de circunvizinhanças. No processo de migração várias famílias colonizaram aquelas terras, mas há necessidade de buscar informações, sobre o início do povoamento na comunidade. O problema de pesquisa deve-se, ao seguinte questionamento: a comunidade São Pio X surgiu com o crescimento da cidade, hoje município de Francisco Beltrão ou já havia posseiros nas terras antes mesmo da criação da Vila Marrecas? E para complementar a problemática, abordamos também alguns aspectos sobre as crenças religiosas e história da educação na comunidade, identificando de que maneira se desenvolveu e mantém-se até os dias atuais. Para responder estas questões, nos apropriamos nos estudos sobre a migração e colonização do Paraná de acordo com os autores: Lazier (1986-2003), Wachowicz (1985), Martins (1986), entre outros que ajudam a compreender estes acontecimentos. Para a metodologia, escolhemos a etnografia, utilizando acervo documental, entrevistas narrativas, documentos disponíveis na igreja e na escola e fotografias dos moradores. Com este trabalho, apontamos as datas do início da colonização da comunidade estudada e as primeiras construções realizadas.

**Palavras chaves:** Processo de colonização, Sudoeste do Paraná, Francisco Beltrão, Comunidade São Pio X.

---

<sup>16</sup> O artigo foi apresentado no III Congresso Nacional de Educação – CONEDU em 2016, momento em que a pesquisa estava em andamento. No ano de 2018 foi finalizada e intitulada “Nono, vem aqui que tem gente”: cultura e identidade na comunidade São Pio X – km 20, Francisco Beltrão, Paraná.



## 1. INTRODUÇÃO

Elaborar este artigo foi um desafio, primeiramente pela necessidade de entender o processo histórico da Vila Marrecas hoje município de Francisco Beltrão – Paraná, e em seguida pela vontade de registrar a história da comunidade a partir dos espaços considerados privilegiados: a igreja, escola e suas circunvizinhanças.

Pensando em responder ao problema de pesquisa, procuramos nos autores e moradores da comunidade, descobrir informações sobre o início da colonização do Km 20, revelando a data de chegada dos pioneiros e das primeiras construções históricas realizadas na comunidade: igreja e escola.

A escola foi a primeira necessidade e preocupação encontrada pelos moradores que chegaram na comunidade, portanto apontamos um breve histórico da educação na comunidade, afim de compreender as escolas construídas pela Colônia Agrícola Nacional General Osório - CANGO e sua importância nos dias atuais.

O artigo está estruturado em três momentos: No primeiro, abordamos o processo Migratório e ocupação das terras Paranaenses, com ênfase para os migrantes descendentes de italianos; no segundo, apontamos como se deu o processo de início de colonização da Comunidade São Pio X; e os costumes religiosos, presentes na comunidade; terceiro, descrevemos a história da Educação formal na Escola Basílio Tiecher, Comunidade São Pio X.

Escrever sobre a história de um lugar, é voltar o olhar para o passado, afim de compreender os acontecimentos daquele momento, apresentando os registros, documentos relacionados a vida na localidade em outra temporalidade. Portanto, no artigo apresentamos ideias preliminares do estudo em andamento, realizado no Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão PR.

## 2. METODOLOGIA

Definimos a etnografia para nossa metodologia, pois esta mostra-se como a melhor forma de acessar as informações e responder aos problemas de pesquisas. Utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de informações: Diário de Campo, observação e descrição, entrevistas narrativas, registro fotográfico (registrados pela pesquisadora e acervo dos moradores da comunidade) e acervo documental.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1. OCUPAÇÃO DAS TERRAS PARANAENSES: A CHEGADA DOS DESCENDENTES DE ITALIANOS NO SUDOESTE

Paraná das ricas matas araucárias, solos férteis, bom clima, e muitas fontes fluviais, ambiente calmo e sereno, propício para os povoados indígenas e caboclos, que aqui estavam morando e cultivando as terras. Plantavam para o consumo, e viviam basicamente da caça e pesca. As matas fechadas também serviram de abrigo e refúgio para os bandidos fugitivos da polícia e assim aos poucos os demais migrantes, descobriram este espaço. Wachowicz (1985), afirma que:

Quando em 1808 o príncipe regente português D. João aportava ao Brasil, trazia de Portugal uma séria preocupação: ocupar os campos que ficavam na região central do território que mais tarde iria formar a Província do Paraná. Eram os conhecidos Campos de Guarapuava. O governo português no Brasil demonstrou muita pressa para concretizar esse objetivo. Toda a área que ia dos Campos Gerais até o rio Paraná estava virtualmente desocupada (WACHOWICZ, 1985, p. 9).

No entanto, o processo de imigração no Brasil foi intenso, vieram pessoas de todos os lugares do mundo, inclusive famílias italianas em busca de novas oportunidades, colonizando as mais diversas regiões do Brasil e do Paraná. Na entrevista sobre a cultura italiana, realizada com o morador do São Pio X, Gasparin (2016), houve a afirmação:

Somos descendente de italiano, italiano mesmo, meu bisavô veio da Itália, então eles atravessaram o mar, eles levaram seis meses para vim no Brasil, eles ficaram seis meses no navio dentro do mar, se morria pessoa eles enrolavam no lençol e largavam no mar, porque naquela época o navio, ele ia conforme o vento, então os nonos lá passavam pra mim de criança, onde que pendia o vento o navio ia, as vezes fazia lá tantos km por dia e de repente o vento virava e voltava tudo lá pra trás, então eles ficaram seis meses dentro do navio até chegar no Brasil, chegaram no Brasil e se instalaram em “Fredo Save” isso ai o nono passou, mas eu não sei onde é porque eu nunca tinha perguntado eu era muito criança. Depois com o tempo eles foram morar, dizemo que fosse ali perto de Marau, Vila Maria, moravam junto com nois, meus pais nasceram no Brasil e todos nós falamos em italiano. Naquela época era bastante vinho, parreiral, uva, tudo essas coisas. Só que lá eles saíram da Itália, porque lá na Itália, o bisavô falava pra mim, que não tinha nem lenha pra fazer fogo, nada, então eles secavam esterco de gado para fazer o fogo e essa região que eles tava era um deserto muito grande, então onde eles saíram da Itália pra vim aqui no Brasil (Guilherme Gasparin; Entrevista - 07 de julho 2016).

Com a fala desse entrevistado, é possível entendermos sobre o processo de imigração das famílias italianas, pois, devido as péssimas condições nas quais viviam, aventurar-se em busca de novas oportunidades, era de fato uma possibilidade de mudar o estilo de vida.

De acordo com o Lazier (1986, p. 57), “no ano de 1948, dos 4.955 habitantes cadastrados pela CANGO, 107 eram estrangeiras e apenas duas vieram da Itália e realizaram cadastro para receber terras”. Portanto os descendentes de italianos migrantes, que chegaram ao Sudoeste do Paraná, já estavam a duas ou três gerações no Brasil.

Sobre a migração no Paraná, Hermógenes Lazier, afirma que:

A partir de 1930, o Norte o Oeste e Sudeste do Paraná foram ocupados por migrantes de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e nordestinos. Em verdade o Paraná é a terra de todas as gentes. Tornou-se uma região multicultural e multirracial, uma mistura de sangue e cultura, talvez única no mundo pela sua diversidade (LAZIER, 2003, p. 89).

Neste processo de hibridação, o Paraná aumentou sua população, graças ao processo de migração e de acordo com o mesmo autor (1986, p. 56), tem-se o apontamento que, “até 1940 existiam poucos povoados no Sudoeste do Paraná. Era uma região quase desligada do restante do Brasil. O vínculo era maior com a Argentina”. A partir desta frase, é possível compreender a importância do Movimento Marcha para Oeste, pois este foi o marco que possibilitou a colonização do Paraná, e que gerou a necessidade de novas construções, para atender as demandas dos novos moradores.

Ainda na perspectiva de Lazier, no ano de 1940, alguns reservistas do exército solicitaram a doação de terras, levando as autoridades a pensar na criação de um núcleo na região, para executarem esta ideia. Em 1941, designaram uma comissão para análise e escolha do local. Em 14 de Agosto de 1942, o ministro Apolônio Sales, aprovou e sugeriu para a colônia o nome de General Osório. E finalmente no dia 12 de maio de 1943, o presidente Getúlio Vargas baixou o Decreto nº 12.417/43, que declarava a criação da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), no estado do Paraná, instalada primeiramente no município de Pato Branco e só mais tarde na Vila Marrecas.

Sobre a questão Martins (1986), nos apresenta a criação da CANGO em mês diferente do que mostra Lazier

A Colônia Agrícola Nacional General Osório, fora criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 12 de março de 1943, com o objetivo de promover a ocupação física da rica e extensa faixa de nossa fronteira, fixando nela, inicialmente, reservistas que haviam sido deslocados de seus afazeres rurais para prestação do serviço militar obrigatório e, posteriormente, outras famílias brasileiras que se comprometiam a observar as diretrizes emanadas do Departamento Nacional de Produção Vegetal, concernentes ao cultivo da terra, à demarcação das glebas, à proteção da flora, à conservação de picadas, caminhos, estradas, etc (MARTINS, 1986 p. 26).

Contudo indiferente do mês de criação, a região que era pouco povoada, teve intensificação no movimento migratório devido a instalação da CANGO. Assim, os grupos mais uma vez se aventuravam em busca de melhores condições de vida e à procura de terras férteis, pois “a história do posseiro é a história de muita luta, de muito sacrifício, de muito heroísmo” (LAZIER, 1986, p. 55).

Quando os migrantes chegavam na Vila Marrecas, a CANGO era responsável por realizar os cadastros e distribuição de ferramentas, utensílios e sementes. O entrevistado Gasparin (2016), relatou que “[...] naquela época, a CANGO te dava uma fichazinha pequena e duas três foices, picão e inchada para tu vim trabalhar... se colocamo aqui comprando o direito das terras” [...]. De acordo com o entrevistado, ocorria a entrega de alguns acessórios, para iniciar o cultivo da terra, e este gesto era suficiente para as famílias reiniciarem suas vidas.

É voz corrente na comunidade que foi com muito trabalho e sacrifício, que os posseiros iniciaram as plantações nas terras férteis, do Sudoeste. Segundo Lazier (1997, p. 31), “o Sudoeste do Paraná constitui uma das novas regiões agrícolas do Paraná, povoada por agricultores gaúchos e catarinenses descendentes de imigrantes italianos e alemães. Isso ocorreu a partir de 1943 com a instalação da CANGO”.

Niederheitmann (1986, p. 49), aponta que “Francisco Beltrão, ao início de seu povoamento, pela ação da CANGO, quando, ainda era Vila Marrecas e pertencia ao Município de Clevelândia, não integrava o Paraná, mas, sim o Território Federal do Iguazu”. Portanto, neste período os migrantes não conheciam esta região por Paraná.

O povoado da CANGO, aumentou gradativamente, e aos poucos o nome Vila Marrecas foi perdendo seu significado. O povoado logo passou a distrito, sendo conhecido por Município e comarca de Clevelândia. O governo do Paraná, em homenagem a Francisco Gutierrez Beltrão, pessoa responsável pela medição e demarcação das glebas e também responsável pelo início ao trabalho que deu origem ao povoamento da região, nomeou o distrito de Francisco Beltrão. Sobre a criação do município Niederheitmann, afirma que,

Então, em 1951, quando o governo do Estado cria diversos municípios, em todo o Paraná, Francisco Beltrão é incluído. A Lei nº 790 de 14 de novembro de 1951, aprovada pela Assembléia Legislativa e sancionada pelo então Governador do Estado do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Neto, cria o Município de Francisco Beltrão, desmembrado de Clevelândia (NIEDERHEITMANN, 1986, p. 65 - 66).

Com o crescimento da população, a CANGO realizou importantes obras para o desenvolvimento social, e cultural da Vila Marrecas - Francisco Beltrão. Para atender esta demanda, construiu escolas, estradas, pontes, primeiro hospital, primeira farmácia, selaria, olaria, marcenaria, entre outras bem feitorias.

A partir do crescimento da Vila Marrecas, outras colônias começaram a surgir, dentre elas a colonização do Km 20, e que posteriormente se organizará a Comunidade de São Pio X.

#### **4.COLONIZAÇÃO: COMUNIDADE SÃO PIO X - COSTUMES RELIGIOSOS**

A comunidade São Pio X, é chamada e conhecida também por Km 20, devido a distância que possui em relação ao centro urbano do atual município de Francisco Beltrão. Seu povoamento, de acordo com as manifestações dos moradores, ocorreu antes de 1953.

Um aspecto que merece reflexão na vida dos imigrantes, principalmente poloneses e italianos, é o religioso e o papel da igreja e dos padres. Havia uma verdadeira união entre os imigrantes, a igreja, a paróquia e o sacerdote. O padre era quase sagrado, intocável e comumente era o mais letrado da comunidade (LAZIER, 2003, p. 92).

Todos os relatos que circulam sobre a história da comunidade, apontam que a região foi ocupada predominantemente por famílias de descendência italiana que, adotaram como uma das primeiras medidas, a construção da primeira igreja na comunidade do km 23.

Os migrantes mudaram suas residências, mas trouxeram consigo suas tradições culturais e religiosas, esta afirmação ocorre de acordo com a entrevista do morador da comunidade, que veio para Francisco Beltrão em 1953.

[...] nascido em Rio Grande - Vila Maria, veio morar no km 23 com 8 anos de idade, [...] O pai comprou um terreno no 23, no meio do mato, passamos bastante dificuldades. [...] onde foi construído uma igreja de madeira pequena 3x4 e a população já era bastante grande, onde que imediato foi feito uma igreja bem grande e todo pessoal que trabalhava na construção da igreja ficava lá em casa, então nos dava, almoço, janta, tudo lá. [...] tinham mais de 300 pessoas que eram sócias dessa igreja, pertenciam a diversas comunidades, mas era tudo nessa igreja ali [...] (Guilherme Gasparin; Entrevista - 07 de julho 2016).

Como é possível perceber na narrativa do entrevistado, logo que os descendentes de italianos começaram a se organizar, uma das primeiras edificações erguidas, foi a igreja, que foi assumida como atividade de coletividade. Todas as comunidades participavam no Km 23, porque até o momento era a única igreja na região. Até que, um morador da comunidade Km 20, resolveu construir um pequeno oratório na comunidade, e chamaram o padre para fazer a benção do local e a partir de então os moradores começaram a frequentar o novo lugar identificado como espaço para realizar orações. Mais tarde construíram uma grande igreja de madeira.

Fotografia 1 - Moradores da comunidade São Pio X – Domingo de Ramos, na igreja de madeira



Fonte: Acervo fotográfico da família Bósio (2016).

As imagens fotográficas, pode ser muito mais do que uma lembrança, [...] “é um registro documental de acontecimentos, pessoas e lugares, tornando-se importante enquanto fonte de pesquisa para a história” (PREDEBON, 2010, p. 285). Assim, através das fotografias podemos acessar o passado (ainda que saibamos que ele é sempre criação). O intuito da apresentação da imagem, é mostrar os moradores reunidos, demonstrando que a religiosidade era fazedora do vínculo social, nos encontros religiosos também sacralizavam o estar junto.

Na entrevista, o senhor Gasparin (2016), relatou que “o pioneiro Wili da Silva Franco, construiu a primeira igreja na comunidade do km 20”. E há aproximadamente quarenta anos, construiu-se a atual igreja de alvenaria. De acordo com os documentos analisados e as entrevistas, as terras onde está a igreja da comunidade, foram doadas oficialmente pelo morador Alberto Passini, no ano de 1968. A seguir, apresentamos a imagem de como é a igreja na atualidade.

Fotografia 2 - Igreja da Comunidade – São Pio X – 2016



Fonte: Aline Tortora de Oliveira, 2016.

Sobre o processo de criação da igreja e a centralidade no processo de identidade da coletividade, apresentamos as informações do Regimento da Escola Basílio Tiecher (Francisco Beltrão, 2012), onde consta que no ano de 1961, as lideranças locais, estavam com o desejo de mudar o nome da comunidade do km 20, para São Pio X, em honra ao Papa e padroeiro da igreja da comunidade. Desse modo, através do projeto de lei encaminhado pelo então vereador e subprefeito Basílio Clemente Tiecher à Câmara Municipal de Vereadores de Francisco Beltrão, aprovou-se a lei de alteração do nome da localidade, reconhecida a partir de 21 de novembro de 1961 como São Pio X.

Niederheitmann (1986, p. 63) apresenta o gráfico com as informações do “início do povoamento das localidades”, e o surgimento da comunidade São Pio X; - Segundo o autor, o povoamento desta localidade aconteceu no ano de 1952. O entrevistado Gasparin (2016), relatou:

Existia aqui no 20 um tal de Fonseca que tava construindo uma casinha mais ou menos naquela época que era no ano 53, mas nos tinha três tios aqui no km 23 no ano 47, que eles vieram na frente, mas sofreram muito de mais, dai nós viemos em 53. Quando chegemo tinha três moradores, tal do Chico Paiola, pensa no nome, Nerzício Camargo e Eduardo Fonseca (Guilherme Gasparin; Entrevista - 07 de julho 2016).

Se levarmos em consideração as narrativas do morador, é possível identificar os primeiros moradores que colonizaram a região. A seguir, falaremos sobre a primeira escola da comunidade.

## 5.A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE SÃO PIO X – ESCOLA BASÍLIO TIECHER

Com a instalação da CANGO em 1943 na Vila Marrecas, ocorreu um grande aumento da população, e crianças em idade escolar, assim surgindo a necessidade de construir escolas. A CANGO realizou a construção da primeira escola na Vila Marrecas em 1948, tendo como primeira professora contratada a Italina Zancan Scotti. A construção desta escola, foi um marco para o progresso do Sudoeste, pois a partir desta outras começaram a ser construídas para possibilitar educação para os filhos dos colonos. Cattelan (2013), afirma que:

A construção das escolas rurais e a manutenção das mesmas, em toda a Colônia, representou um avanço para a região, pois naquele período o interior do Paraná e principalmente a região do Sudoeste, ainda dispunha de pouquíssimos locais para a escolarização das crianças, e os poucos que contavam, as condições eram precárias (CATTELAN, 2013, p. 92).

Com a informação exposta pela autora, sobre os poucos locais de escola, faz com que nos lembremos das escolas particulares existentes nesse período, onde as aulas aconteciam na casa da professora. Conforme entrevista com o morador Gasparin (2016) ele afirma:

Eu fui na aula lá dois anos lá pertencendo a Vila Maria, perto de Marau. Fui dois anos na aula e não consegui ver a professora dez vezes, ela costumava num quarto separado da escolinha, daí ela mandava um rapaz de 14 anos fazer conta e passa pra nois, mas tu não sabia nada, sabia nada, daí os pais onde que se revoltaram daí aquela professora saiu, e daí veio outra professora, eu tive quarenta dias de aula com esta professora, parecia que eu sabia tudo, tudo, de tanto que ela ensinava, onde que eu aprendi com esta professora quarenta dias, coisa seríssima [...]. Daí quando nois viemo pra cá, fiquemo tempo no meio do mato sem estudar. Depois quando eu tinha 12 anos comecei estudar de novo. Nos era em 63 criança que estudava no Palmeirinha, e eles me chamava professor com 12 anos, porque eu dava aula 45 minutos nesta escolinha, porque a professora ia fazer almoço, mas ela preparava a aula e eu passava no quadro e passava tudo pras crianças, que a gente começou no começo com a professora Jacir Bussato. [...]. Não sei se tinha algum registro, porque era numa casa particular, na casa de família, então essa casa de família tinha a professora, daí eu não sei como é que ela ganhava, se era alguma coisa da CANGO, isso eu não posso te passar porque eu não sei, ali eu fiz até a terceira série, depois teve outra escolinha ali no 23 que a gente estudou lá bastantinho também, daí onde que foi subindo mais, e depois o mobral aqui no 20 [...] (Guilherme Gasparin; Entrevista - 07 de julho 2016).

Neste relato sobre as escolas da época do morador Gasparin, é possível concluirmos que eram precárias as condições de estudo e qualquer pessoa que recebesse educação formal, poderia ensinar os demais, transformando-se em professor. Tal observação é corroborada pelo entrevistado, quando afirma “me chamavam de professor com 12 anos...” o fato relatado demonstra que, o aluno que tivesse frequentado a escola por mais tempo, podia ser reconhecido como professor e gradativamente, lecionar para seus colegas. Ainda em relação as escolas da região a autora Oliveira (2001), comenta.

As escolas de povoados, colônias e bairros não constavam na classificação por terem em funcionamento escolas particulares com subvenção e, conseqüentemente, professores particulares e não aqueles concursados para carreira do magistério público, como o caso dos professores lotados em escolas classificadas por entrâncias (OLIVEIRA, 2001, p. 147).

Muitas escolas existiram, sem que tivessem a documentação formal de reconhecimento. Tais argumentações são feitas por Cattelan (2013, p. 83), quando descreve que “até 1957, a CANGO construiu 27 escolas”, tanto na colônia como também nas comunidades do interior. Assim, a escola na qual me lanço em pesquisa é apresentada pela autora como “escola número “12” é localizada no km 20 tendo como primeira professora contratada “Erides Amalin Tiecher”, enquanto a escola número “16” Sede do km 14, tem como primeiro professor Palotino Honorato Teixeira.

De acordo com o documento disponível na Escola Basílio Tiecher, a primeira escola da comunidade surgiu em 1954, com o professor Palotino Honorato Teixeira, que ministrava aulas para uma turma, na sua casa. Posteriormente, foi construída uma instituição de ensino com uma sala de aula, no qual este professor permaneceu até 1957.

Martins (1986, p. 291), afirma que “várias escolas, instaladas pela Colônia, foram extintas, sendo seus professores exonerados” Cattelan (2013, p. 58), apresenta em suas tabelas que no ano de 1957 ambos professores citados aparecem na relação de exonerados.

Há uma convergência de nomes e informações referente ao primeiro professor da escola Basílio Tiecher, precisamos assim, aprofundar as investigações e confrontar documentações para obter tais informações.

Com o passar do tempo, muitas comunidades da circunvizinhança fecharam as portas das escolas, devido à falta de alunos e recursos, mas a escola da comunidade São Pio X, manteve-se em funcionamento e sua edificação foi ampliada com a construção de mais salas de aula, com incremento no número de alunos e professores.

Após a construção, a escola recebeu o nome de Basílio Tiecher em homenagem ao patrono Basílio Clemente Tiecher, considerado um ícone, que merecia ser homenageado pela população da Comunidade São Pio X. Na imagem a seguir, está a escola de madeira construída em 1957.



Fotografia 3 – Escola de madeira - Alunos e professores da comunidade.



Fonte: Acervo fotográfico da família Gasparin (2016).

No período de 1977 a 1983, o candidato eleito a prefeito de Francisco Beltrão, foi o João Batista de Arruda e este desenvolveu políticas voltadas para as comunidades rurais da região. De acordo com Niederheitmann (1986, p. 87) a prefeitura Municipal neste período, procurou dar à população melhoramentos na educação, através da realização de: “[...] Implantação do 1º grau completo nos distritos de Jacutinga e São Pio X e nas localidades de Rio Tuna, Secção Jacaré e Ponte Nova do Cotegipe [...]”, sendo assim, a escola passou a receber alunos para o 1º grau. Apresentamos a seguir, a imagem da atual escola da comunidade, responsável hoje por atender alunos de várias comunidades vizinhas.

Fotografia 4 – Escola Municipal Basílio Tiecher – 2016.



Fonte: Aline Tortora de Oliveira, 2016.

Esta escola tem muita história para contar, pois a mais de 62 anos desenvolve atividades educacionais na comunidade de São Pio X. Para tanto, o entrevistado Gasparin (2016) relata:

Depois a gente casou, dai nois tivemo o Mobral aqui no km 20, onde que daí a gente foi estudando mais, o Mobral era pra essas pessoas mais de idade que não tiveram a oportunidade de estudar antes, porque eles que estudavam de catorze anos pra mais, eles eram preso, então esse Mobral ele cedeu aqui no km 20, dez anos, então onde consegui trazer bastante pessoas daquela época que não podia estudar com catorze anos a mais (Guilherme Gasparin; Entrevista - 07 de julho 2016).

Percebemos a importância da escola na comunidade, ela exerce papel de extrema importância na vida de cada morador, pois através dela muitos conseguiram estudar mesmo depois de adultos, e os seus filhos também tiveram o direito garantido de frequentar o espaço escolar.

## 6. CONCLUSÕES

Para o desenvolvimento do artigo, utilizamos entrevistas, consultas em documentos e fotografias dos moradores, da igreja e da escola para que pudéssemos acessar todas as informações necessárias e responder a problemática de pesquisa.

Entender o processo de colonização do Sudoeste do Paraná, bem como identificar o surgimento da comunidade já citada, e o processo de criação das igrejas e escolas, nos permite conhecer e compreender a comunidade de São Pio X. Vale salientar, que a pesquisa está em desenvolvimento e neste artigo abordamos de maneira sucinta, questões que merecem aprofundamento.

Buscamos registrar a história desta comunidade, pois desta maneira as informações estarão disponíveis as novas gerações, nos quais poderão usufruir desta pesquisa, para entender e conhecer o contexto histórico do lugar onde vivem.

## REFERÊNCIAS

- 1] Cattelan, Carla. Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada. Dissertação de Mestrado, Francisco Beltrão, 2014.
- 2] Francisco Beltrão. Escola Municipal Basílio Tiecher - Projeto Político Pedagógico – Construção Coletiva, 2012.
- 3] Lazier, Hermógenes. Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense. Curitiba, SECE/BPP, 1986.
- 4] Lazier, Hermógenes. Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense. 2ª edição – setembro, 1997 - Francisco Beltrão; Grafit.
- 5] Lazier, Hermógenes. Paraná: Terra de todas as gentes e de muita história. Francisco Beltrão; Grafit, 2003.
- 6] Martins, Rubens da Silva. Entre Jagunços e Posseiros. Curitiba - 1986
- 7] Niederheitmann, Luiz Carlos. Das matas primitivas a Polo de uma região - Abordagem histórica de Francisco Beltrão. Dissertação de Mestrado, Francisco Beltrão – 1986.
- 8] Schneider, Cláides Rejane. SILVA, Cleverton Luiz da (Org.). História: traços de cultura e memória – Francisco Beltrão: Grafisul, 2010.
- 9] Oliveira, Maria Cecília Marins - Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná. Educar, Curitiba, n. 18, p. 143-155. 2001. Editora da UFPR.
- 10] Wachowicz, Ruy Christovam. Paraná, Sudoeste: Ocupação e Colonização – Curitiba: Lítero – Técnica, 1985.
- 11] Entrevista: Gasparin, Guilherme. 07 de julho de 2016.

# Capítulo 15

## *Trilhando caminhos, desenhando identidades: Um “outro” quilombo e suas relações de pertencimento étnico*

*Flavia Querino da Silva*

*Emily Alves Cruz Moy*

*Ana Angélica Leal Barbosa*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo investigar de que forma as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar influenciam na construção/representação da identidade étnica de estudantes quilombolas e não quilombolas da Escola Reunida Barroso. A escola está situada no quilombo Barroso localizado na zona rural do município de Camamu/BA. A proposta é discorrer acerca das relações de pertencimento e memória existentes na comunidade. Buscamos de forma etnográfica entender como se configuram essas relações tomando como técnicas a observação participante, entrevista e análise documental. E os instrumentos utilizados foram registros em diário de campo, celular, câmera fotográfica e filmadora para as gravações em áudios e imagens. Para atender o objetivo foram observados a Escola Reunida Barroso, a comunidade Barroso, e o Centro Quilombola do Barroso Daniel Docílio, lugares que serviram de base para interpretação da relação de pertencimento étnico que permeia entre a comunidade, num sentido coletivo, a escola e seus membros.

**Palavras-chave:** Relações Étnicas, Identidade Étnica, Educação Escolar Quilombola, Quilombo, Pertencimento Étnico.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, que tem como objetivo investigar de que forma as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar influenciam na construção/representação da identidade étnica de estudantes quilombolas e não quilombolas da Escola Reunida Barroso.

Neste artigo a proposta é discorrer acerca das relações de pertencimento étnico existente na Comunidade Quilombola do Barroso. E para entender como se configuram as relações étnicas na comunidade, em visita de campo para observação e diálogo informal tivemos acesso a Escola Reunida Barroso e a comunidade, momentos que na oportunidade mantivemos contato com dois professores, alunos, a líder comunitária, a parteira, a rezadeira e o Centro Quilombola do Barroso Daniel Docílio, lugar que servirá de base para nos ajudar a entender a relação de pertencimento étnico que permeia a comunidade e seus membros. “O ouvir, complementando o olhar, participa das mesmas condições do olhar, na medida em que o pesquisador esta preparado para eliminar todos os ruídos que lhe parecem insignificantes”. (Cardoso de Oliveira, 2000, p.21).

Ao contrário do que já fora evidenciado durante os primeiros contatos em diálogo informal e entrevista com a líder da Comunidade Quilombola Pimenteira, também situada no município de Camamu/BA, a comunidade Pimenteira tem 01 escola e as famílias tem tido dificuldade em aceitar a comunidade como quilombola, apesar de ter tido várias reuniões para esclarecimento acerca da certificação.

Após diálogos alguns pontos foram destacados como importantes para pensar: a comunidade Pimenteira não têm energia elétrica, é a comunidade que têm maior distanciamento geográfico com a sede do município, não é fácil o acesso, os estudantes que saem para estudar o Ensino Fundamental II na sede ou desistem de estudar ou estabelecem novos vínculos e casam-se para morar na cidade e continuar estudando, e ainda tem tido um número significativo de êxodo rural dos jovens para as capitais do Espírito Santo e São Paulo, abandonando a relação de pertencimento com o lugar e com a perpetuação das tradições familiares. Neste sentido, é relevante atentar ao que Lévi Strauss (1978) aborda em seu livro Mito e Significado:

“...creio que há certas coisas que perdemos e que devíamos fazer um esforço para as conquistar de novo, porque não estou seguro de que, no tipo de mundo em que vivemos e com o tipo de pensamento científico a que estamos sujeitos, possamos reconquistar tais coisas como se nunca as tivéssemos perdido; mas podemos tentar tornar-nos conscientes da sua existência e da sua importância.” (p.10)

Dentre alguns aspectos tidos como agravantes entre as comunidades quilombolas Pimenteira e Barroso, torna-se evidente as questões: Afirmação Identitária x Negação; Distância x Proximidade em aspectos geográficos para acesso à sede; Acesso às novas tecnologias x Privação de acesso; Comunidade reunida com vila x Inexistência de vila; Influências do Catolicismo x Protestantismo; Museu do Quilombo x Necessidade de Manutenção das raízes. Estes foram alguns pontos destacados na análise comparativa entre as comunidades quilombolas, o que favorece a construção deste artigo, que pretende elucidar a importância da restituição da memória e da história através do pertencimento étnico dos membros da comunidade Barroso.

Agora, nos vemos imersas numa comunidade quilombola que apresenta em todos os seus espaços os traços marcantes de sua ancestralidade. Nesse contexto, ancestralidade significa “manutenção, continuidade e expansão da tradição de valores, linguagens, instituições.” (LUZ, 2013 p.108).

## 2. COMUNIDADE QUILOMBOLA BARROSO

Escolher um caminho para chegar ao objetivo proposto, é mais que cortar estradas e cruzar fronteiras, é se permitir sentir o cheio da paisagem, o chão da terra e ouvir as inúmeras histórias vivificadas na memória de um povo que andou e anda milhões de milhas em suas idas e vindas.

Para Silva (2000, p. 88), cruzar fronteiras, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – artificialmente – os limites entre os territórios das diferentes identidades.

E assim, iniciamos o nosso trajeto até a comunidade Barroso, situada na zona rural do município de Camamu, “a viagem obriga quem viaja a sentir-se ‘estrangeiro’, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o ‘outro’.” (Silva, 2000 p.88) Apurar o olhar etnográfico para entender, mesmo que de relance as perspectivas do olhar nativo.

Ao chegar à comunidade, entre flores, árvores e jardim, avistamos a Igreja Católica que tem a festividade do Divino Espírito Santo no mês de maio. Ao lado da Igreja, a Escola Reunidas Barroso que tem uma pracinha onde, segundo o professor, os alunos brincam e são desenvolvidas atividades lúdicas.

A comunidade é composta por 35 famílias que, segundo a líder da comunidade, tem suas terras herdadas de seus familiares e perpassadas entre gerações. Algumas manifestações culturais persistem ao tempo, como o samba de caboclo, que nos anos passados ocorria e durava até três dias, agora existe um trabalho em construção para que o samba seja reinventado através das crianças da comunidade.

Um ponto relevante é a valorização do trabalho manual, a comunidade tem um grupo de 12 mulheres que participam da associação de mulheres do Baixo Sul, elas atuam na criação de galinhas terra, na confecção de cocadas, na produção de polpas de frutas e na produção de bonecos de argila.

A presença do colorido é expressão viva nas plantas, caqueiros, flores, no tecido que cobre as mesas, as cortinas, as salas de aula, o jardim. E o que dizer do interior das casas? Um misto de tradição e contemporaneidade. Ao entrar, bonecos de argila, a máquina de costura, a foto de família nas paredes, os ovos de galinha terra nas cestas das cozinhas, as imagens dos santos, e em meio à estes elementos simbólicos, a TV, o som, o computador, os celulares. Logo, “os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou via satélite”. (Hall, 2006 p. 42). É a presença concreta e simbólica de um diálogo entre o passado e o presente, um contato com a ancestralidade através de elementos que reavivam a memória e alimentam o legado.

Para Ecléa Bosi (2003)

“o retrato de casamento na parede, a folhinha, os cromos em que a natureza e o homem convivem felizes, os retratos dos ausentes, de um irmãozinho morto há vinte anos...Aquilo que é a essência da cultura, o poder de tornar presentes os seres que se ausentaram do nosso cotidiano.”(p.161)

A presença dos retratos de formatura também fazem parte do contexto das salas, representam a satisfação de ter o acesso à escola, um marco presente nas comunidades rurais e quilombolas, uma vez que, o acesso à educação desde a vinda dos europeus para o Brasil, foi negado, aos negros, mulheres, crianças e deficientes.

Na observância dos diversos espaços que dão vida à comunidade é possível identificar o cuidado e a preocupação dos mais velhos com os mais novos, na manutenção das raízes, no cuidado com a natureza, na perpetuação das manifestações culturais, no reconhecimento ao lugar que vivem. Cada lugar representa um pedaço da história, com suas lutas e conquistas, o que para a líder da comunidade, são histórias de nossos ancestrais que não podem se perder em meio às novidades do mundo moderno. “Mas essas transmissões só se realizam através de relações interdinâmicas e interpessoais, envolvendo os mais velhos e os jovens, numa dimensão pedagógica que apela para códigos e formas de comunicação genuinamente africanos, resultando em ensinamentos profundos”. (LUZ, 2013 p. 118)

A oportunidade de sentar à mesa da cozinha e comer juntos é uma experiência que evidencia o cotidiano do comer, dos costumes, da forma de transformar a natureza em alimento, a galinha da terra criada no quintal de casa, o suco da polpa de fruto cupuaçu, são composições da mesa das famílias da comunidade quilombola. Para Silva (2000, p. 43), “aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos. A comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias”. O ato de comer vai além do alimentar o corpo, é carregado de simbologia. Oferecer comida ao visitante simboliza acolhimento, reconhecer no “outro” alguém próximo. Só abrimos as portas da nossa casa a quem confiamos, só convidamos a sentar a mesa aqueles a quem nos identificamos. Nesse caso, comer junto é tomar parte.

O corpo enquanto lugar de fala e pertencimento apresenta elementos que diferem uma cultura de outra. A líder da comunidade relatou a sua experiência de afirmação da sua negritude e ancestralidade, não só na luta e reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, pelos elementos e vestígios encontrados ao longo da vivência e experiência na comunidade, mas, ao assumir os seus cabelos crespos, a sua forma de vestir, de falar de andar, são elementos concretos e simbólicos, marcadores, que remetem ao



pertencimento étnico como também sua ligação com a terra e suas raízes. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.” (WOODWARD, 2000 p. 56)

Para Silva (2000),

“[...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.”(p.82)

O jornal *Fala Comunidade*, é uma iniciativa dos jovens da comunidade do Barroso, que contou com o apoio financeiro do Serviço de Assessoria à Organização de Serviços Rurais (SASOP), e desde o ano 2012 já foram realizadas 3 edições, neles os jovens abordam a importância da agricultura familiar e da educação social, dos problemas socioecológicos que afetam a comunidade, bem como a festividade religiosa, o grupo de dança e as propostas futuras para a instalação da rádio. Por meio do jornal os jovens da comunidade demarcam suas fronteiras, afirmam e reafirmam seu pertencimento com a comunidade e suas relações de poder.

As iniciativas em evidencia pelos membros da comunidade remetem a pensar na resistência enfrentada pelos negros desde o processo de escravização. A manutenção da dança, das comidas, das festas são elementos de tradição africana que, mesmo com todo processo de tentativa de dizimar a população negra após o período da abolição, não pode apagar da história do Brasil, a presença e a importância dos africanos para construção da nação brasileira.

### 3. ESCOLA REUNIDAS BARROSO

É preciso pensar os lugares constituídos de memórias, permeados de histórias de vida e que refletem a multiplicidade de identidades que definem quem são as pessoas que convivem no lugar enquanto espaço comunitário, lugar de relações sociais e trocas simbólicas.

A Escola Reunidas Barroso funciona no período diurno, atende estudantes da comunidade quilombola e alunos de outras comunidades não quilombolas. A modalidade de educação é multisseriada, logo, o professor, atua em período matutino com os estudantes do 1º e 2º ano e no período vespertino com o 3º ao 5º ano. O Núcleo Administrativo e Pedagógico é situado no distrito de Travessão que atende a Escola Reunidas Barroso e mais outras 12 escolas da zona rural localizada nas intermediações do território.

O espaço físico da escola é definido da seguinte forma: 02 salas de aula (uma funciona com aulas semanais, e a outra sala funciona três dias na semana com as oficinas do Programa Mais Educação), 01 cozinha e 01 banheiro. Na área externa tem um espaço que as crianças usam como campo para jogar bola, baleado e outras atividades, e tem a pracinha onde desenvolvem as festividades e o recreio em dias de sol. A presença de pneus no entorno das plantas, representa, segundo o professor, um trabalho desenvolvido na escola de preservação da natureza.

O quadro funcional da escola é composto por: 01 professor, 01 monitora do Programa Mais Educação; 01 auxiliar de serviços gerais (merendeira e limpeza).

Em relação às turmas que a escola atende, em observação simples, pudemos evidenciar a presença de um número expressivo de meninos na classe, este dado foi confirmado pelo professor que sinalizou a presença de 24 estudantes, sendo eles: 19 do sexo masculino e 05 do sexo feminino; e do total, 10 estudantes não pertencem à comunidade quilombola.

Neste primeiro momento tivemos a oportunidade de nos apresentarmos a turma dos estudantes do matutino, e assim como todo primeiro encontro, este não foi diferente, permeado de curiosidades, expectativas entre ambas as partes – relação pesquisadoras-estudantes-professor – logo, pudemos observar a prática pedagógica do professor e sua relação com os estudantes. Quando convidadas a falar, nos apresentamos e estabelecemos um primeiro diálogo, nesse momento, reforçamos a importância de nos apresentar, situar o nosso local de origem, o nosso propósito com a comunidade e saber o nome de cada um dos estudantes, tão logo, fizemos registros escritos e fotográficos, com a permissão do professor.

Dentre alguns aspectos que intitulamos como importantes para pensar, o nome dos estudantes nos chamou à atenção, são nomes incomuns à tradição, como por exemplo, lá não encontramos nenhum estudante com os nomes: Francisco(a), Antônio (a), Joaquim, Maria, José, Lúcia, Ana, João. Este aspecto



será um dos elementos que buscaremos futuramente compreender em nossa pesquisa na escola acerca da identidade étnica dos estudantes.

#### 4.CENTRO QUILOMBOLA DO BARROSO DANIEL DOCÍLIO

A memória é um fator preponderante para a permanência da tradição. O Centro Quilombola do Barroso Daniel Docílio nasceu da doação de uma moradora da comunidade e de seu esposo, que tinham o mesmo desejo: deixar um legado na comunidade do Barroso que contasse a história do lugar através dos objetos, imagens e fotografias de famílias da comunidade. O nome do Centro é em homenagem ao proprietário da casa Sr. Daniel Docílio, que viveu sua vida na comunidade, de média estatura, negro, foi agricultor rural, gostava de vestir-se com ternos, usava chapéu, carregava sua mala e sua bolsa tira-colo de couro.

O Centro Quilombola do Barroso Daniel Docílio é um lugar onde o silêncio não tem vez, e a voz dos moradores é demonstrada através dos objetos, imagens, fotografias e das histórias contadas com muita satisfação de seus antepassados através da líder e das pessoas responsáveis pela manutenção do espaço e da recepção de visitantes. Segundo a líder, a comunidade já recebeu estudantes de outros países que desenvolvem pesquisas na área de Biologia e fazem intercâmbio no Brasil. Logo, se o silêncio não faz parte do cotidiano, a tradição é passada de pais para filhos e netos. Para Luz (2013):

“É um grande equívoco pensar a ancestralidade como uma carga genética! Ancestralidade não é apenas uma sucessão genética. (...) A ancestralidade se caracteriza por representar as lideranças comunitárias que se dedicaram em vida ao bem-estar da família, linhagem, comunalidade, através da manutenção e preservação dos valores e linguagens que sustentam o bem-estar e destino individual e coletivo. Ancestral é, portanto aquele ou aquela que em vida deu continuidade e garantiu expansão da memória da sua comunalidade. Os ancestrais são lembrados e consagrados para depois, em outro plano da existência, continuar protegendo a existência e promovendo a alegria de sua gente.” (p.121)

O Centro Quilombola é o lugar onde mora a tradição, tudo é muito simbólico e os objetos são permeados de significados. Ao começar pela casa que é mantida em sua originalidade, casa de taipa, com os cômodos conservados, os tapetes de esteira. Ao entrar, é possível encontrar elementos simbólicos como os quadros de fotografia de família, as imagens no Altar de Santo, os jarros de barro, os instrumentos utilizados para o trabalho – como tesoura de cabeleireiro, pente, uma arca que guarda os discos de vinil utilizados pelos mais velhos nas festas, a radiola, a máquina de datilografia, as porcelanas, uma mala que guarda os livros de literatura de cordel, outra mala guarda dinheiros de épocas passadas, uma lata com moedas, a Bíblia, o barquinho de madeira feito à mão para as brincadeiras na infância, as máquinas de fazes café, impressar as massas na cozinha, dentre outros. E assim, é possível ir identificando vários objetos que representam as formas de vida dos antepassados.

É importante sinalizar que, no museu existem peças que representam a vivência dos negros na comunidade, como as peças manuais utilizadas para o trabalho, enxadas, serrotes, arguidá de fazer farinha de mandioca, potes de vinhos, caldeirões datados com mais de 150 anos de existência. Segundo Ricouer (2007, p. 48) “porque amanhã será preciso não esquecer...de se lembrar. Aquilo que [...]chamaremos de dever de memória consiste essencialmente em dever de não esquecer”.

Ainda no Centro Quilombola existem novos elementos já inseridos pelas novas gerações, são as fotografias que remetem à memória os fazeres do tempo presente. São as apresentações de samba de roda, as festas do padroeiro, as visitas de estrangeiros, a exposição dos jornais *Fala Comunidade*. Para Pollak (1989, p.12):

“Para que nossa memória se beneficie das dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum.”

Em visita realizada ao Centro Quilombola do Barroso, a líder da comunidade sinalizou que todos os objetos que fazem parte do museu, foram doações feitas pelas famílias da comunidade, e também, objetos que foram encontrados ao longo dos anos e que foram introduzidos por fazer parte da vivência dos antepassados.

Mediante ao que foi descrito acerca do Centro Quilombola é possível pensar nos enlaces da memória coletiva das famílias da comunidade quilombola, que reconhecem a importância de guardar os objetos que representam a sua ligação com a ancestralidade. Logo, a função do “não-dito” não tem espaço, pois, os objetos representam as histórias de vidas silenciadas no passado, as pessoas da comunidade reconhecem suas raízes, e querem que seus filhos e netos e gerações futuras saibam que a comunidade Barroso é terra que no passado foi abrigo dos primeiros negros que viveram em Camamu. Ao contrário do que sinalizou Pollak (1989), na comunidade, as razões políticas do silêncio em querer poupar os filhos dos sofrimentos dos pais não tem espaço, pois a memória aqui é um elemento chave na transmissão via a história oral contada pelos mais velhos aos mais novos.

## 5.METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização deste artigo se aproxima da visão etnográfica, que “é uma maneira de estudar as pessoas em grupos organizados, duradouros que podem ser chamados de comunidades ou sociedades” (ANGROSINO, 2009 p.16). Logo, ao realizar a visita de campo nos apropriamos do uso das técnicas de observação, entrevistas, diálogos informais, registros fotográficos e filmagens, além de ter utilizado a internet, por meio das redes sociais para trocas de informações com os membros da comunidade. E os instrumentos utilizados foram registros em diário de campo, celular, câmera fotográfica e filmadora para as gravações em áudios e imagens. Os sujeitos da pesquisa foram membros da comunidade: dois professores, a líder e uma senhora (rezadeira) da comunidade.

## 6.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo teve como objetivo discorrer acerca das relações de pertencimento étnico dos moradores da comunidade quilombola Barroso.

Muito mais que descrever as relações de pertencimento de um lugar, é preciso estar aberto a acolher as novidades que fogem ao nosso arcabouço teórico de pesquisa. São as entrelinhas da pesquisa, o fato de estar em campo nos dispõe de elementos que, ao estar fora dele, não conseguimos capturar. Para Cardoso de Oliveira (2000, p 19), “talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualiza-lo”.

É importante salientar a importância deste trabalho não só para as discussões que permeiam a etnicidade, identidade étnica e pertencimento étnico das comunidades quilombolas, mas, para o fortalecimento dos povos de tradição, que não tiveram suas vozes e seus escritos inseridos na memória oficial do país. Um silêncio que não partiu, neste caso, dos povos subalternizados, mas, das classes dominantes que sempre ditaram as regras.

## 7.CONCLUSÃO

A história do negro no Brasil desde o século XIX sofreu silenciamentos e tentativas de extermínio, o que seria uma forma de apagar da memória uma realidade que não condizia com as teorias de eugenia e formação do povo brasileiro. Todavia, muitas foram as formas de mascarar a realidade posta, e a pergunta era: O que fazer com eles? Onde colocá-los? Os negros precisavam ser retirados na história do país que eles mesmos construíram a suor e sangue derramados. E para corrigir os erros do passado, não tão distante, depois de tantas atrocidades, entre o final do século XIX e início do século XX, é possível nos deparar com os escritos de Gilberto Freyre, que seu livro Casa Grande e Senzala apresenta as relações de passividade entre senhores e escravos.

O mito que se estendeu e ainda perdura nos discursos da sociedade brasileira, que insiste em negar as problemáticas vivenciadas pelos negros desde o período da escravização. Assim, muitas pessoas acreditam que o Brasil é o país da miscigenação racial, o país onde negros, brancos e índios viveram e vivem em harmonia, onde os direitos são iguais e postos na Constituição. E que Marilena Chauí em seu livro Brasil Mito Fundador nos evoca a pensar os semióforos que nos dão a impressão de sermos uma nação que vive a unidade. Mas, os Movimentos Negros desde a década de 70 não desistiram de lutar em busca dos direitos que por muitos anos foram negados aos negros.

No entanto, espera-se que este tema percorrido no artigo possa servir como aporte para outros estudos acerca do pertencimento étnico das comunidades quilombolas e que venha a favorecer a (re)significação de comunidades que não aceitam ser reconhecidas como quilombolas, negando suas raízes e pertencimento étnico.

## REFERÊNCIAS

- 1] Angrosino, Michael. Etnografia e observação participante / tradução José Fonseca; Porto Alegre: Artmed, 2009.
- 2] Bosí, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- 3] Cardoso De Oliveira, Roberto. O trabalho do antropólogo. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo. Editora UNESP, 2000. 220p.
- 4] Chauí, Marilena. Brasil Mito Fundador e Sociedade Autoritária. 1ª ed.: abril 2000. 110p.
- 5] Hall. Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Ed. Lamparina, 2006.
- 6] Luz. Marcos Aurélio. LUZ. Narcimária C.P. Educação na Perspectiva da Ancestralidade Africano-Brasileira. p. 105-123. In.: Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores. / Maria Aparecida Santos Correia Barreto...[et al.] (organizadores). – Vitória, ES: EDUFES, 2013. 225 p.
- 7] Oliveira, Eliene Dias de. Tedeschi, Losandro Antonio. Nos Caminhos da Memória, nos Rastros da História: Um Diálogo Possível. Revista Rascunhos Culturais, Coxim/MS, Vol. 2, n. 4, 2011, p. 45-54.
- 8] Pollak, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- 9] Ricupero, Bernardo. Cap. III Gilberto Freyre. In. Sete Lições sobre as interpretações do Brasil. p. 76- 100.
- 10] Silva. Tomaz Tadeu da. (org.); HALL. Stuart; WOODWARD. Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª Edição. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2000.
- 11] Strauss. Lévi Claude. Mito e Significado. Coletivo Sabotagem. 1978.

# Capítulo 16

## *O papel da coordenação frente ao desafio em trabalhar o currículo que valorize a diversidade cultural*

*Benjamim Machado de Oliveira Neto*

*Daniel Vieira Coelho*

*Debora Kethuy Costa de Sousa*

*Isadora Patrícia Pereira da Silva*

*Ronichelida de Sousa Moreira*

**Resumo:** O presente trabalho visa elaborar um estudo sobre o desafio da coordenação desenvolver uma ação pedagógica em favor do currículo escolar que contemple a pluralidade cultural, sendo uma pesquisa que busca a importância de proporcionar aos estudantes o conhecimento acerca dos direitos da cidadania, a identidade e o respeito às diferenças sociais. O objetivo é de refletir acerca do papel do coordenador no momento de construir uma prática educativa que acolha os alunos que apresentam uma cultura e identidade diferente dos outros, uma vez que a instituição tem um papel essencial na construção dos saberes ligados às crenças, à identidade de gênero, às relações étnico-raciais, à cultura afro-brasileira, africana e indígena. Analisar a atuação do coordenador frente ao desafio de trabalhar o currículo escolar que contemple a pluralidade cultural, para que seja possível construir uma pesquisa que aborde a diversidade, o currículo, o papel da gestão e a prática pedagógica. O procedimento metodológico tem como base a investigação bibliográfica de livros, artigos, monografias, teses e sites da internet, conforme as obras dos estudiosos e as literaturas especializadas sobre a temática em questão, tais como: Apple (1999); Pessioatti (1984); Mazzotta (1993); Candau (2002); Falcão (1984); Morin (2007); Gonçalves (2007); Soares (2010); Carvalho (2012). Dessa forma, a coordenação deve possuir um conjunto habilidades para lidar com a realidade da escola e dos alunos, que possibilita trabalhar com diversos instrumentos pedagógicos e a complementar a prática do educador.

**Palavras-Chave:** Coordenação. Diversidade cultural. Currículo.

## 1. INTRODUÇÃO

O referido artigo propõe realizar um estudo sobre o tema desafio da coordenação desenvolver uma ação pedagógica que valorize a diversidade cultural, tendo em vista que é um momento para o coordenador em conjunto com os professores de construir um trabalho que englobe o respeito, a inclusão e a identidade no ambiente da escola.

O motivo de desenvolver a referida pesquisa é uma forma de analisar que a pluralidade cultural abrange a maior parte dos espaços da sociedade, que engloba principalmente a escola, devendo a coordenação organizar e planejar um ambiente que forneça um conteúdo que possibilite trabalhar as diferenças sociais.

Observa-se ainda, que o contexto histórico é um fator que pode ser utilizado para refletir sobre a complexidade da diversidade cultural e a entender como ocorre o processo de negação entre os grupos, já que a diversidade multicultural não abrange somente o meio social, mas o ambiente escolar.

O objetivo é de refletir que a coordenação pode desempenhar uma atividade que valoriza a diversidade cultural, com base em um trabalho colaborativo em conjunto com os professores, para elaborar ações pedagógicas, analisar outras práticas e construir relações, que requer uma atuação diária do coordenador e os demais envolvidos.

Conhecer a trajetória histórica sobre a diversidade cultural e como tal período é marcado por lutas e conquistas de direitos, demonstrando que a sociedade nem sempre foi um lugar que as pessoas tiveram o direito de participar na construção da história.

Analisar o estudo que aborda a atuação do coordenador, o currículo escolar, o planejamento, a organização e os desafios da coordenação, que mostra a importância de existir uma prática pedagógica que englobe não apenas o conteúdo das disciplinas, mas que venham construir um ambiente que valorize a diversidade cultural.

Na atualidade, o tema diversidade cultural está ganhando mais espaço e virando uma palavra utilizada em diversos setores do meio social, que é possível identificar o processo de mudança no contexto histórico e as várias transformações que abrange o ambiente familiar, a escola, o trabalho, a televisão e a internet.

As mudanças que estão ocorrendo na atualidade é um processo de lutas e conquistas de grupos que foram excluídos no decorrer da história, sendo uma situação que está se modificando de forma ampla no meio social, por mais que tais diferenças de raça, gênero e etnia sempre estivessem presentes em todos os espaços da sociedade e que constituem as diversas identidades existentes na civilização.

Com base no conteúdo exposto, torna-se possível identificar a justificativa da escolha do tema da pesquisa e como tal proposta abrange o contexto atual, ainda mais quando o assunto é uma forma de analisar a importância da coordenação de trabalhar a cultura, a identidade e a diversidade.

As literaturas utilizadas para construir a pesquisa está relacionado a um conjunto de autores e especialistas, que contribuíram para desenvolver o trabalho e a facilitar a compreensão sobre o tema em questão, sendo eles: Apple (1999); Pessoa (1984); Mazzotta (1993); Candau (2002); Falcão (1984); Morin (2007); Gonçalves (2007); Soares (2010); Carvalho (2012)

Por fim, os tópicos elaborados na pesquisa tiveram uma abordagem breve acerca dos conteúdos expostos no estudo, mas que procurou, de uma forma geral, trazer uma análise reflexiva sobre: o contexto histórico; o valor da pluralidade cultural e o currículo escolar; o desafio da coordenação em trabalhar a pluralidade cultural como uma ação pedagógica.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

Com a finalização do tópico sobre o resumo e a introdução, deve-se começar o primeiro assunto da fundamentação teórica, onde abordou o contexto histórico da pluralidade cultural e como tal período é marcado por um conjunto de lutas e conquistas de direitos.

A partir da Idade Moderna, a população começou a ter uma visão humana e consciente referente a classe oprimida, já que em tal época o governo favorecia a elite e a civilização passava por conflitos no campo moral, político, social, econômico e educacional, sendo um momento que impulsionaram os grupos a lutarem por direitos, na busca de viver em uma sociedade democrática e que todos pudessem ter acesso à educação (PESSOATTI, 1984).

No fim do período moderno, as lutas por liberdade e igualdade ganhavam espaço na civilização, bem como os estudiosos começaram a observar que cada sujeito possuía uma particularidade, subjetividade e potencialidade, devendo tornar a escola em um lugar acessível a todos, que pressionou a classe dominante a modificar a organização política e social da época (MAZZOTTA, 1993).

Conforme os avanços no âmbito científico e as conquistas de direitos por igualdade na sociedade, que influenciou a organização política, econômica, social, educacional e cultural do Brasil, mais especificamente, no período imperial, foi um momento importante para a criação do Estado Nacional e a construção da identidade da população brasileira (CANDAUI, 2003).

Após a formação do Estado Nacional e a construção da identidade do povo brasileiro, com a influência de Portugal, das classes dominantes, intelectuais e a proclamação da república do Brasil, a diversidade ganha espaço na sociedade e começa a assumir a cultura que engloba a indígena, negros, mestiços, africanos e brancos colonizados (FALCÃO, 1984).

Para compreender a questão da pluralidade cultural e a construção da identidade da população brasileira, torna-se conveniente incluir na estrutura do tópico o pensamento da estudiosa Beatriz Petronilha Gonçalves (2007, p. 05), com a finalidade de analisar o momento que a organização social e política influenciou na cultura do Brasil:

A sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos. Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que por aqui viviam quando da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa. Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, valiosos para toda a humanidade.

Com base no estudo da autora em questão, analisa-se que o Brasil não precisava da influência das classes dominantes, de outros países e da proclamação da república para construir a identidade do povo, já que antes de tal organização social e política ou da formação dos grupos sociais, existia a população indígena, africanas e uma diversidade de raças, gênero e etnia no território brasileiro.

Por mais que a pluralidade cultural não dependesse de uma organização política e da formação do Estado Nacional para existir, já que o Brasil é um lugar com uma população composta por uma diversidade de raça, gênero e etnia, a valorização de tal cultura veio a ocorrer na Era Vargas e no seu governo, na década de 1930, que os grupos oprimidos começaram a ganhar reconhecimento na sociedade (MAGALHÃES, 1984).

Assim, o Brasil constitui-se como um lugar rico não somente em uma diversidade cultural, com descendentes de povos africanos, indígenas e grupos de outros continentes, mas é composto por um patrimônio material, histórico, natural, paisagístico, científico, intelectual, científico, tecnológico e artístico, que passou por uma trajetória de colonização e movimentos migratórios, sendo um processo de luta e conquista que garantiu um conjunto de direitos para as próximas gerações.

## **2.2.O VALOR DA PLURALIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR**

Após a exposição do primeiro assunto, torna-se conveniente iniciar o conteúdo sobre o valor da pluralidade cultural e currículo escolar, que mostra a importância de existir uma ação pedagógica que englobe não apenas o conteúdo das disciplinas, mas que inclua o multiculturalismo no ambiente escolar.

A pluralidade cultural não representa apenas os diferentes grupos sociais e as relações entre as pessoas durante a história, mas simboliza a riqueza de um país e de um povo que expressa as diversas formas de conhecimento e de estilo de vida, que é composto por um conjunto de ideias, pensamentos, costumes, valores e hábitos.

Para entender a diversidade e a relação dos vários grupos sociais no decorrer da história, analisa-se o pensamento do estudioso Edgar Morin (2002, p. 300), que apresenta um estudo que observa a cultura como um conjunto de valores, hábitos e crenças:



Uma cultura é um conjunto de saberes, de *savoir-faire*, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato.

Segundo a explicação do autor sobre a cultura ser um conjunto de valores e que o mesmo é construído no decorrer da história, sendo um processo que é repassado de uma geração para outra, analisa-se que é uma construção complexa entre o sujeito e a sociedade, que mostra um sistema composto por diversos grupos, raças e classes.

Com base em uma sociedade que é composta por diversos grupos sociais e por um povo que representa um conjunto de valores, com uma pluralidade cultural rica de gênero, de raças, de etnias e de classes, analisa-se que o currículo escolar não valoriza as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, onde estabelece uma educação que não reflete sobre tais assuntos e nem busca conhecer o contexto histórico que estas pessoas fazem parte (MORIN, 2002).

Nesse sentido, o currículo escolar apresenta um conjunto de informações e conteúdos neutros, com a finalidade de que o estudante decifre e codifique o conhecimento que adquire durante o período escolar, sendo uma herança da educação tradicional e que simboliza a reprodução conservadora dos saberes, demonstrando a negação em relação às pessoas que fazem parte da diversidade cultural.

O estudioso Michael Apple (1999, p. 77) traz um conteúdo que explica a relação do currículo e a educação que abrange os grupos dominantes, com um modelo conservador e que reproduzia o conhecimento como forma de poder:

Foucault lembrou-nos de que, se quisermos compreender como funciona o poder, basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, autocompreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “outros” por poderosos grupos dessa sociedade [...] pessoas de cor, mulheres que se recusam a aceitar o controle alheio sobre suas vidas e corpos, gays e lésbicas, os pobres e, bem sei por minha própria experiência a vibrante cultura da classe trabalhadora. É a partir do conhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir.

De acordo com o autor, para que seja possível entender a relação da diversidade cultural no contexto escolar e o currículo, deve-se, inicialmente, buscar entender como funciona o poder que envolve as classes dominantes e quanto é uma situação que causa os conflitos dos grupos sociais, que mostra a importância de valorizar um currículo escolar que aborde tais diferenças.

Dessa forma, a pluralidade cultural é um fenômeno que está presente no contexto histórico de todas as pessoas, devendo a escola e o currículo valorizar tal diversidade, como uma das formas para evitar a exclusão e discriminação entre os estudantes, onde a educação tem a função de contribuir para o processo de formação de indivíduos para que tenham a noção da realidade e que venham respeitar as diferenças (APPLE, 1999).

Por outro lado, a diversidade cultural no contexto da escola é um assunto que precisa ser valorizado e tratado diariamente na sala de aula, para que seja possível construir a reflexão que não é apenas o pedido da população de mudança e movimento de lutar pela diversidade, mas que a instituição, os professores, os profissionais, as famílias e todos os envolvidos venham a contribuir com tal processo de conscientização e igualdade.

Para entender a importância de uma das funções da escola, do professor e da prática pedagógica em favor da igualdade, da conscientização e o respeito no contexto escolar, torna-se conveniente mencionar o pensamento do autor João Maria André (2012, p. 103-104) sobre o assunto:

O teatro, a dança, a música e a pintura, por exemplo, oferecem-se frequentemente como espaços de interiorização e de aprofundamento da mestiçagem entendida como diálogo intercultural e o seu acontecimento sob a forma festiva e celebrativa inscrevem as suas propostas como excelentes interfaces para uma vivência plural de fundos, materiais, horizontes e modos de sentir que se misturam e procuram harmonias que a discussão das ideias nem sempre consegue.

Seguindo o pensamento do estudioso, analisa-se que a escola é um ambiente que possibilita construir momentos de conhecimento, de experiências e de manifestação cultural, uma situação que envolvem os valores, a liberdade de expressão e o respeito ao próximo, devendo os professores utilizarem do método pedagógica para desenvolver atividades sociais, com o objetivo de criar o diálogo, a convivência e o debate.

Por isso, a escola não é somente um espaço para adquirir os saberes e aprender os conteúdos, de um ensino tradicional e de uma prática conservadora, mas dos professores apresentarem uma um método pedagógico para ensinar conceitos de igualdade, o respeito e a diversidade, utilizando de planejamentos que incluam os diferentes grupos sociais e culturais (ANDRÉ, 2012).

No entanto, a escola é um lugar que depende de recursos e de investimentos do governo, sendo um procedimento que está ligado as políticas públicas e aos programas da educação, onde a coordenação pode rever o planejamento e as estratégias para valorizar um currículo que englobe a diversidade cultural e a construir uma realidade multicultural no contexto escolar.

### **2.3.0 DESAFIO DA COORDENAÇÃO EM TRABALHAR A PLURALIDADE CULTURAL COMO UMA AÇÃO PEDAGÓGICA**

Concluído o segundo tópico, que permitiu fundamentar uma parte da estrutura da pesquisa, como foi possível acompanhar anteriormente, faz-se necessário começar o próximo assunto referente ao conteúdo sobre o desafio da coordenação em trabalhar a pluralidade cultural como uma ação pedagógica.

Durante o processo histórico, político e econômico da humanidade, a educação passou por transformações no modelo, currículo e na prática pedagógica, onde o sistema escolar foi reconhecido como um lugar que oferecia o processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como o principal responsável pelo ato de ensinar e a família encarregada de educar, conforme os valores, normas e cultura em cada período (CARVALHO, 2002).

No decorrer do tempo, as transformações na educação influenciaram no modelo tradicional de ensino e nas ações pedagógicas, que ampliou o sistema para a atender as classes minoritárias e a diversidade cultural, com base no pensamento que o ser humano é composto por particularidades e que a escola é um ambiente de diferentes grupos sociais, para que seja possível garantir o acesso e a inclusão de todos na escola.

Na atualidade, o coordenador não deve possuir apenas um conjunto de habilidades e um papel administrativo a desempenhar no âmbito escolar, mas, antes de tudo, é um educador e conhecedor da sala de aula, que tem a capacidade de entender a complexidade das situações que ocorrem na escola e a colaborar com todos os demais profissionais (VEIGA, 1998).

O estudo do autor Marcelo Soares (2010, p. 04) é fundamental para entender a importância da gestão desenvolver um trabalho em grupo e a explorar todos os espaços da escola, para que seja possível construir um conhecimento que vai além da sala de aula e que contribui para o processo de formação dos alunos:

O trabalho coletivo implica uma compreensão mais ampla da escola. É preciso que os diferentes segmentos e atores que constroem e reconstroem a escola aprendam suas várias dimensões e significados. Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza, também, nas práticas e relações que aí se desenvolvem. A escola educa não apenas nos conteúdos que transmite, à medida que o processo de formação humana que ali se desenvolve acontece também nos momentos e espaços de diálogo, de lazer, nas reuniões pedagógicas, na postura de seus atores, nas práticas e modelos de gestão vivenciados.

O estudioso explica que a coordenação deve desempenhar uma atividade em conjunto com os educadores, profissionais e gestores, com base em um trabalho colaborativo e que incluem outros locais da escola, devendo explorar os espaços para elaborar ações pedagógica, analisar outras práticas e construir relações, já que o ambiente escolar é um local complexo e imprevisível, que requer uma atuação diária do coordenador e os demais envolvidos.

O trabalho da coordenação abrange os problemas da sociedade, onde é necessário criar uma relação entre a sala de aula, o cotidiano e a comunidade, ainda mais quando o ensino vem sofrendo influência da política, economia, tecnologia e comunicação, sendo um desafio para a gestão lidar com tal momento e analisar as mudanças que atingem o ambiente escolar.

Por sua vez, a função da coordenação deve ter a preocupação, habilidade e responsabilidade de desenvolver junto com os professores e profissionais uma ação pedagógica que trabalhe as diferenças sociais, devendo incluir a questão do gênero, etnia, raça, sexualidade, desigualdade, preconceito e violência, para que seja possível oferecer uma educação que valorize a diversidade e a cidadania.

Uma forma de analisar o assunto sobre a atuação do coordenador, que mostra a importância de um trabalho que promova a reflexão e a consciência dos estudantes acerca das desigualdades existentes na sociedade, o estudo de Vera Maria Candau (2003, p. 161) traz um conteúdo fundamental para conhecer tal situação e entender o papel da gestão:

Uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar.

De acordo com a obra da autora, a sala de aula é um lugar de diálogo, colaboração e orientação, tanto da gestão com a escola e comunidade quanto os professores com os estudantes, que exigem dos profissionais um conjunto de habilidades, planejamento, organização e ação pedagógica, já que a sociedade e o ambiente escolar é composto por sujeitos de diversas culturas, raças e etnias.

Nesse sentido, a escola é um local social que trabalha as relações entre o ensino, a sociedade e cidadania, que cria um ambiente de interação, colaboração e participação dos alunos, educadores, profissionais, gestores, família e comunidade, sendo um espaço que reúne grupos sociais e culturais, mostrando a importância de uma ação pedagógica que valorize a diversidade (CANDAU, 2003).

A importância de trabalhar as relações sociais na escola e promover uma ação pedagógica que valorize a pluralidade cultural, para que seja possível construir um conhecimento crítico, reflexivo e consciente sobre as diferenças existentes na sociedade, exige a função, a colaboração e a articulação do coordenador com o grupo de educadores, que possibilita criar uma administração democrática e uma educação inclusiva, humana e solidária.

Para entender o papel do coordenador em trabalhar a pluralidade cultural na escola, junto com os educadores, profissionais e gestores, a autora Sonia Kramer (2007, p. 21) mostra um estudo que aborda a relação do ensino, as diferenças sociais e a exclusão de determinados no ambiente escolar:

Nosso maior desafio é obter o entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças culturais, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais.

Com base no estudo da teórica, analisa-se que o ensino é um lugar que ainda apresenta dificuldade em construir uma ação pedagógica e um ambiente que respeitem as diferenças sociais, que demonstra a desigualdade, o preconceito e a discriminação existente na escola, devendo a coordenação organizar um trabalho que reúnam todos os educadores e profissionais para elaborarem uma prática educativa que valorize a diversidade cultural.

### 3.DIUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na pesquisa, analisa-se que a escola tem um papel importante no momento de trabalhar a diversidade cultural e no acolhimento dos diferentes grupos sociais, sendo uma questão que é preciso, em primeiro lugar, que a gestão e demais profissionais conheçam o tema de forma mais ampla, para que seja possível construir os valores, a consciência e a identidade dos estudantes.

O ambiente escolar é um momento que as emoções e os sentimentos estão a todo vapor, que ficam mais intensas ao somar com a realidade da família, as condições financeiras e aos fatores socioculturais de cada

indivíduo, tornando o convívio e as relações em uma situação complexa, sendo uma oportunidade única para a coordenação trabalhar tais questões com seus alunos.

Por outro lado, o ato de promover o conhecimento e a aprendizagem, bem como o senso crítico e a formação dos estudantes, não é um trabalho fácil e requer a colaboração de todos os profissionais da escola, com base em uma tarefa coletiva que engloba a sala de aula, ações pedagógicas, os espaços da instituição, a comunidade e a família.

Dessa forma, a estrutura curricular deveria ter como base a cultura da região e o lugar que os alunos estão inseridos, devendo organizar os espaços, repensar a ação pedagógica e elaborar uma nova proposta para o currículo, para que seja possível implantar um modelo escolar que atenda diversidade cultural e as diferenças sociais, com o objetivo de construir um ensino que não privilegie apenas o conteúdo.

De acordo com conteúdo exposto e reflexões abordadas durante a pesquisa, torna-se possível analisar que a pluralidade cultural e o currículo escolar são um instrumento de construção social, que a coordenação tem uma função de criar um planejamento que englobem todos os grupos, a promover a inclusão e a trazer debates sobre a igualdade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o estudo apresentado, que teve como base a pesquisa de artigos científicos, livros, teses e de literaturas específicas, com o objetivo de elaborar um artigo sobre o papel do coordenador diante ao desafio em trabalhar o currículo que valorize a pluralidade cultural e como tal ação pedagógica venha favorecer a igualdade de todos os grupos sociais.

A escola é não apenas um lugar de aprendizado e para obter uma formação, mas, trata-se de um ambiente que engloba pessoas de vários grupos sociais e que cada um apresenta uma identidade, tendo em vista que cada sujeito tem uma história e vivencia uma realidade diferente, que mostra o valor de considerar a cultura e diversidade.

Para que seja possível trabalhar com os alunos a temática acerca da pluralidade cultural, como uma forma de refletir sobre o respeito, a igualdade e o acesso à educação para todos, deve-se analisar o currículo escolar, o projeto político pedagógico e as estratégias, sendo um conjunto de ações que a coordenação junto com os educadores têm que colocar em prática.

Em um sistema que é considerado democrático e que os direitos são iguais para todos os indivíduos em uma sociedade composta por uma diversidade de grupos sociais, a cultura deveria ser valorizada como uma expressão da cidadania, devendo a coordenação incentivar a inclusão e a promover liberdade de participação de todas as classes.

Assim, a pluralidade cultural e o currículo escolar devem ser tratados com mais importância pelas escolas, tanto por uma questão de valorização da diversidade multicultural quanto por uma necessidade humana, devendo o coordenador criar estratégias para abordar os problemas que abrange as diferenças sociais e a trazer debates amplos sobre a negação existente em relação aos grupos oprimidos.

#### REFERÊNCIAS

- 1] André, João Maria. Multiculturalidade, identidades e mestiçagens: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião. Lisboa: Ed. Palimage, 2012.
- 2] Apple, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, Antonio Flavio Barbosa e Silva, Tomaz Tadeu [et. Al.] (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. Tradução de Maria Aparecida Batista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- 3] Candau, Vera Maria. Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 4] \_\_\_\_\_, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ. 2003.
- 5] Carvalho, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a aprendizagem. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- 6] Falcão, Joaquim. A política cultural e democracia: a preservação do patrimônio histórico e artístico Nacional. In Estado e Cultura no Brasil. Sergio Miceli (org). São Paulo: Difel, 1984.
- 7] Gonçalves, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: Sulina, 2007.

- 8] Kramer, Sonia. (org.); LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 9º. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- 9] Magalhães, Aloísio. *Bens culturais: Instrumento para um desenvolvimento harmonioso*. Rio de Janeiro: Patrimônio histórico e artístico, 1984.
- 10] Mazzotta, Marcos J. S. *A integração virou modismo*. Florianópolis, 1993.
- 11] Morin, Edgar. *O método. A humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- 12] Pessioatti, Isaias. *Deficiência Mental: da superstição a ciência*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1984.
- 13] Soares, Marcelo. *Planejamento: Concepções. Sala ambiente realidade escolar e trabalho pedagógico*. (UFES). Disponível em : < [http : // coordenação escola gestores . mec . gov . br/ ufc/ file .php /1/ coordped/ pdf alprojeto politico pedagogico e organizacao doensino escolar . pdf .](http://coordenação.escola.gestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coordped/pdf/alprojeto_politico_pedagogico_e_organizacao_doensino_escolar.pdf) [S.I.:s.n.s.d]. > Acesso em: 20 de Outubro de 2018.
- 14] Veiga, Lima Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

# Capítulo 17

## *Inclusão escolar dos alunos surdos*

*Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret*

*João Guilherme Rodrigues Mendonça*

**Resumo:** O conteúdo pesquisado revela as dificuldades e barreiras encontradas pelos alunos surdos no processo de inclusão escolar, e até mesmo na aplicação da Lei que garante seus direitos. Percebe-se que apesar de tantos avanços para a inclusão, ainda existe muito preconceito, desrespeito, insegurança e receio, isso porque a inclusão não é um processo simples e sim uma necessidade de mudança nos comportamentos, posturas, currículo e adaptações metodológicas. A inclusão exige um novo olhar, pois cada um tem suas peculiaridades e aprende de maneira diferente. É preciso que a sociedade veja essa problemática de maneira diferente, se conscientize e respeite as pessoas na sua totalidade seja pela cor, idade ou deficiência. A inclusão não acontecerá num passe de mágica, ela exige muito estudo e dedicação, uma vez que cada pessoa tem uma necessidade específica e aprende de acordo com essas necessidades. Para que a inclusão aconteça de fato é necessário, sobretudo muito amor, pois essa etapa de inclusão nas escolas regulares não será uma tarefa fácil. O resultado disso será um mundo mais solidário e menos preconceituoso, que dá oportunidades iguais aos indivíduos pertencentes a ele. Essa pesquisa de cunho bibliográfico e de experiência empírica tem como objetivo mostrar as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino sob a ótica da família, escola e sociedade, destacando as ideologias da legislação e a realidade encontrada por eles no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Inclusão, Legislação, Alunos Surdos.



## 1. INTRODUÇÃO

No momento em que se luta pelo ideal de construir uma sociedade onde todos têm os mesmos direitos e deveres, onde a escola se esforça para atender a todos, tanto na comunicação como no desenvolvimento, é preciso que todos estejam conscientes e fortalecidos para enfrentar as muitas dificuldades junto à criança, pois cada um tem uma forma diferente de desenvolvimento e de aprendizagem. Para se alcançar o objetivo na escola que não é fruto da imaginação e sim pré estabelecido pela equipe escolar, é necessário primeiramente noções básicas de quais são as dificuldades, peculiaridades, frustrações e desilusões que as crianças passam e também quais são as competências que as mesmas já tem para avançar e assim ser incluída. Dessa forma sem desvio do foco e dos objetivos, a inclusão acontecerá de natural, onde ninguém será discriminado, pela sua deficiência.

A proposta deste trabalho se justifica pela própria realidade encontrada no cotidiano escolar sobre a falta das condições elementares para inclusão e como melhorar a rotina desses alunos com necessidades específicas proporcionando uma educação de qualidade.

A metodologia utilizada para essa pesquisa exploratória é de cunho bibliográfico e experiência empírica. Segundo GIL (2008) esse tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema (explicitá-lo) envolvendo o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Deseja-se realmente uma sociedade democrática, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres, para isso é preciso saber como vivem, quais as expectativas, necessidades e alternativas de uma pessoa surda, para então criar uma nova ordem social, pela qual todos sejam incluídos nesse universo:

Nunca o tema de inclusão de crianças deficientes esteve tão presente no dia-a-dia da educação [...] cada vez mais professores estão percebendo que as diferenças devem ser aceitas [...] mas deve se oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico [...] (GUIMARÃES, 2003, p. 43).

Todas as pessoas devem ser respeitadas, não importa o sexo, a idade, as origens étnicas, a opção sexual ou as deficiências. Vários estudos e experiências vêm mostrando que a inclusão é possível e necessária, além de ser obrigatória, também demonstra a importância de uma escola para todos, na qual seu paradigma é assegurar a qualidade e o direito de todos a uma escola que respeite suas diferenças e ofereça uma educação de qualidade: “mais do que criar condições para os deficientes, a Inclusão é um desafio, que implica em mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura dos alunos, na filosofia”. (GUIMARÃES, 2003, p. 43). A realidade mostra uma escola que precisa se reorganizar para atender alunos com necessidades específicas. As mudanças precisam acontecer para superar as barreiras pedagógicas e atitudinais, visto pelo lado da sociedade todos estão no princípio da igualdade, mas na prática da Inclusão Escolar, as barreiras são enormes e muitas vezes dolorosas. A escola que se diz inclusiva não é aquela que matricula o aluno com deficiência, mas aquela que assegure as condições de ensino e de aprendizagem desses alunos. Precisa-se, então, conhecer e reconhecer essas pessoas que vivem a nossa volta, excluídas por nossa própria ação, pois o mundo está exigindo a Inclusão Escolar, e não apenas uma minoria pertencente há uma determinada sociedade.

A inclusão escolar requer mudanças de comportamento, de ótica e da própria prática educativa, mas para isso é preciso um novo olhar sobre as formas de ensino e sobre a aprendizagem, além de um novo entendimento sobre o processo de avaliação.

Segundo Severino (2006) ninguém nasce pronto é preciso adaptações rotineiras no ambiente e condições para sua formação. Assim pode-se afirmar que para que haja a inclusão é necessário estratégias facilitadoras, como: incentivo, interação entre todos os alunos e professores, aceitação, materiais didáticos e o principal a ajuda mútua. Vale ressaltar que também é preciso mudanças e adaptações no contexto das escolas e dos professores, como por exemplo: preparação de recursos humanos, adaptações curriculares, recursos e pesquisas, complementações curriculares e mais que tudo, preparar a comunidade de modo geral para essa receptividade. Portanto a inclusão só acontecerá, com qualidade no ensino, quando os educadores acreditarem que toda atitude, planejamento e avaliação pode ser revisto e adaptado conforme a necessidade do aluno.

A inclusão constitui um paradigma fundamentado nos direitos humanos, e defende os alunos de forma igualitária, onde todos devem ter o mesmo tipo de educação, ou seja, educação de qualidade a todos. A

visão dos direitos humanos tem como conceito a cidadania fundamentada no reconhecimento das diferenças, que significa respeitar o próximo conforme a sua deficiência ou necessidade.

### **3.A INCLUSÃO DOS ALUNOS NA ÓTICA DA FAMÍLIA**

A chegada de uma criança surda na família de ouvintes é enfrentada com muitas dificuldades, pois encontram complicações na aquisição da sua língua, pois, além de seu impedimento auditivo, seus pais não sabem a língua de sinais “Libras”, e a linguagem é a maior problemática na vida dessa criança. A família do surdo exerce um papel decisivo em sua educação, mas a realidade nos mostra a total falta de comunicação entre o surdo e seus familiares. No processo de relação familiar, a comunicação favorece a compreensão das dúvidas, a demonstração de carinho e amor, entre outras coisas, uma vez que para adquirir essas informações é necessário estabelecer-se uma mesma linguagem (QUADROS, 2002).

Muitas vezes a família não tem o interesse de aprender a língua de sinais e não buscam a comunicação certa, pois discriminam os surdos e não aceitam sua condição de forma saudável. O que acontece é que os próprios familiares escondem essa deficiência da sociedade, deixando o surdo isolado, e isso faz com que diminua as possibilidades de interação do surdo com o mundo.

A família tem o papel de estimular e favorecer o convívio social, mostrando suas potencialidades para que assim se desenvolva, podendo interagir socialmente e exercer sua cidadania como qualquer outro indivíduo perante a sociedade. Uma das funções mais importantes da família é favorecer a participação do filho em todos os espaços da comunidade, assim ela aprenderá a enfrentar as situações do dia a dia e formar um círculo de amizade. Os pais devem permitir e incentivar a participação de seus filhos com as crianças próximas, assim ele vivenciará situações comuns e cotidianas que não viveria se estivesse recatado dos demais.

As famílias devem lutar para uma melhora na qualidade de vida de seus filhos, e isso significa buscar e alcançar os objetivos dessa melhora, que são: fazer todas as coisas próprias de cada idade, brincar, passear, ter ilusão, enfim, passar por todas as experiências comuns do ser humano, com isso a criança crescerá com autoestima, e será vista como uma pessoa que tem muitas competências, além de estar em vivência na sociedade, desenvolvendo sua cidadania.

#### **3.1.A INCLUSÃO DOS ALUNOS NA ÓTICA DA ESCOLA**

Segundo Sasaki (1997, p. 81) A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para o trabalho com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, portanto todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o direito constitucional de entrar no sistema regular, em turmas condizentes com sua idade.

A inclusão do aluno surdo no ensino regular não acontece como num passe de mágica, é uma ação que tem que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: aluno surdo, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, alunos ouvintes e toda a escola.

Nessa perspectiva, o processo de inclusão está relacionado à participação do aluno surdo, pois não adianta o aluno estar inserido e não estar incluído. Ele precisa da expressar suas ideias e opiniões, participar da aula, ter amigos e além de tudo uma aprendizagem significativa.

A inclusão no ensino regular depende muito da contribuição da educação especial para a escola comum, pois pode oferecer apoio ao educando para que os mesmos não tenham tanta dificuldade. A escola de ensino especial deve atender o aluno surdo em turno inverso ao da escola regular, para que ele frequente sem problema. Essas aulas vão ajudar não só o aluno surdo, mas também o professor da classe comum, pois o aluno estará mais preparado quanto aos conteúdos e mais receptivo a uma nova aprendizagem. Há que se fazer também um programa de estudos para que as duas instituições escolares envolvidas sejam complementares em suas ações.

A escola deve ser coerente no processo de inclusão escolar, pois não adianta matricular o aluno e não ter condições para sua formação. A escola para todos deve buscar sempre um bom relacionamento com os pais, de uma forma harmoniosa, a escola tem que saber ouvir e respeitar as diferentes formas de pensar e agir dos pais quando nos referimos sobre a educação de seus filhos. E Segundo Severino (2007, p.291) “a escola é um espaço público privilegiado para um projeto de educação emancipatória”, sendo assim deve

oferecer condições para todos os alunos sem distinção, fazendo deles alunos capazes de seguir seu próprio caminho.

### 3.2.A INCLUSÃO DOS SURDOS NA SOCIEDADE

Há no meio social a visão do homem padronizado, os mais inteligentes são vistos como normais, atendendo os padrões sociais e os menos inteligentes e deficientes são taxados de diferenciados, existe um padrão de normalidade, porém passa despercebida que a sociedade se compõe de homens diversos, onde ninguém é igual ao outro.

Temos sempre pensar que temos “[...] a chance de abrir portas que nunca seriam abertas na escola brasileira e de promover mudanças, inclusive no que diz respeito ao que é aprender e ao que é ensinar” (GURGEL, 2007, p. 41). Deve-se estar sempre em busca do aperfeiçoamento e nunca ter vergonha de assumir que não somos os donos do saber, pois a cada dia temos que aprender a aprender, ou seja, cada dia aprender algo novo, que possa nos ajudar na construção de uma escola inclusiva e preparada para atender a todos de forma responsável e eficaz.

Uma sociedade inclusiva é aquela que utiliza “[...] as diferenças para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os seres humanos” (PAULA & COSTA, 2007, p. 6). Uma sociedade inclusiva é aquela que aprende a lidar com as diferenças e buscar tratar todos da mesma forma, sem preconceitos e sem discriminação. Muitas vezes a discriminação e exclusão, são ocasionadas pela ação do homem, e essa atitude impensada acarreta sofrimento e dificuldade aos deficientes. O que pode ser feito por todos, é buscar um novo olhar sobre a vida, os valores e o desejo de todos em vencer. A sociedade deve amar mais e buscar acabar com os preconceitos existentes. Dessa forma todos terão a igualdade.

### 4.A LEGISLAÇÃO VIGENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde 1988 foi designado para que as escolas atendessem crianças com necessidades especiais, e segundo a resolução CNE/CEB Nº. 2 de 11 de setembro de 2001 diz que: o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

A Constituição Federal de 1988 tem alguns objetivos fundamentais, um deles está citado no artigo 3º inciso IV que é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade. Baseados nisso pode-se concluir que a inclusão está muito presente e se torne imprescindível buscar por essa igualdade.

No artigo Art. 58 da LDB 93 94/96 entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

É recomendado que o aluno seja matriculado na série de acordo com a idade, que as classes com alunos com deficiência tenham um menor número de crianças, que o aluno frequente a creche, e que o aluno inicie os estudos na pré-escola como todas as outras crianças.

Isso significa que todos têm o direito a uma educação de qualidade, e uma escola que atenda a essas necessidades especiais e forma menos dolorosa e constrangedora.

Segundo a resolução CNE/CEB/Nº. 2 de 11 de setembro de 2001 Art. 18. “Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados [...]” (BRASIL, 2001).

Analisando a LDB 93 94/96, capítulo V onde diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

No Art. 14 do Decreto Nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 diz que: As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

No mesmo decreto, mas no Art. 3º fala que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudióloga, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Esse Decreto fala tudo sobre o deficiente auditivo, que alias não gosta de ser chamado de deficiente, e sim de surdo, pois acredita que surdez não é uma deficiência e sim como um pequeno obstáculo. A Legislação garante diversos direitos aos surdos e no Decreto Nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 diz claramente em seu capítulo IV, artigo 14 que:

IV - Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - Disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a inclusão é um processo dinâmico que conta com a participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua participação nos demais grupos sociais.

A interação deve englobar o aluno surdo na diversidade da sala de aula, pois não tem como trabalhar a inclusão sem acreditar em mudanças, e a escola é o único caminho. Para isso é preciso que ocorram algumas mudanças conceituais, legais e até mesmo na prática de cada um.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), os princípios, política e prática da educação especial, era pra ser como Regras Padrões sobre oportunidade para as pessoas com deficiência, em todo o mundo, pois foi uma resolução das Nações Unidas. Nela foi determinado que o Estado éo grande responsável em assegurar a essas pessoas um sistema educacional de qualidade. O principal objetivo da Declaração de Salamanca é mostrar a necessidade e a urgência de uma educação inclusiva para crianças, jovens e adultos, com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Essa Declaração acredita e proclama que:

- a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- c) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- e) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Mediante as idealizações propostas pela Carta de Salamanca, nos mostra que as escolas devem fazer uma reforma ampla na educação, onde devem buscar o aprimoramento de uma educação de qualidade e o rendimento escolar de todos os estudantes. A declaração enfatizou ainda a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida, visando um currículo adaptado as necessidades das crianças.

As ideologias propostas são claras e as escolas devem buscar o aperfeiçoamento e nunca esquecer que as leis devem ser cumpridas. Sendo assim elas priorizam a melhora educacional e a integração de todos na escola e na sociedade, dando aos alunos o direito a cidadania, para que possa exercer seus direitos e deveres.

A escola deve se embasar no passado e no presente para mudar o futuro desses alunos, ver as falhas cometidas e mudar a realidade. Sacristán (s/d. p.39) diz que é preciso “meditar sobre o que já ocorreu pode dar-nos perspectivas, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras”. Dessa forma a escola deve se aperfeiçoar cada dia mais e buscar melhorias para uma educação de qualidade de todas as crianças nela inseridas.

## 5.PAPEL DA ESCOLA

Diante da realidade encontrada nas escolas, pode-se perceber que a maioria delas não está preparada para atender essa clientela. Muitas vezes as mesmas não estão buscando mudanças e nem se adequando para ser uma escola para todos, as vezes por comodismo ou falta de professores capacitados para atender essa demanda. Para Mittler (2001), “a escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para alcançar as necessidades de todas as crianças”.

As escolas, no entanto, devem estar cientes de como o mundo está em constante evolução e exigindo mais do ser humano a cada dia que passa. Elas devem buscar e lutar por seus objetivos e se adequar para essa nova realidade que é a inclusão. Essa transformação exigirá muita luta dedicação e perseverança. Não é fácil se tornar inclusiva, mas é necessário, pois há muitas crianças brasileiras necessitadas de educação especializada.

É fundamental que a escolas tenham profissionais com interesse e sobre tudo amor, para trabalhar com essas pessoas, pois só com muito amor e paciência eles conseguiram atingir seus objetivos, receber adequadamente essa clientela, além de dar a eles, uma educação de qualidade e perspectiva de vida.

A primeira evidência que surge desse modo de ver a escola, e torna-se claro, é que a educação deve estar voltada para os valores humanos, e que permita a transformação da sociedade, acreditando nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

Percebe-se que as escolas não estão capacitadas suficientemente para tamanha receptividade e inclusão dos alunos surdos, uma vez que a sociedade os distingue dos demais. Com isso aumentam as necessidades de planejamentos de programas educacionais no espaço físico, para que possam oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desde o século XX, com a Declaração de Salamanca, se busca por escola transformadora, que preze pela qualidade no ensino e esteja apta a incluir todas as crianças, não importando qual seja a sua deficiência. Mas até os dias de hoje, percebe-se que há resistência para inclusão.

Muitos estudos já realizados sobre inclusão mostram os caminhos, a necessidade e a importância de uma escola para todos, mas são poucas as que buscam pela inclusão, pois é um trabalho que exige muita dedicação, profissionais capacitados, além de um acompanhamento mais criterioso ao aluno com deficiência. A lei é clara, e todos têm direito a escola e a uma educação de qualidade, e a verdadeira escola inclusiva, é aquela que modifica suas estruturas, metodologias entre outros, para poder se adaptar a necessidade desses alunos especiais. É aquela que consegue romper com a desigualdade e com os preconceitos, que busque despertar no aluno o desejo de aprender e ensinar e de transformar o mundo.

Para sanar essa problemática é necessário buscar através da lei os caminhos a serem seguidos, e assim alcançar o idealizado por todos, que é a inclusão. Dessa forma ela acontecerá sem perda do essencial e sem prejuízos ao futuro de cada um. Esses alunos farão a construção de seu conhecimento e se tornarão pessoas críticas e que buscam pelos seus direitos.

Os sistemas de ensino devem dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. A inclusão é um grande desafio, mas pode ser conquistado de forma harmoniosa, desde que haja a vontade de fazer a diferença.

Essa política educacional pode facilitar ou dificultar a vida de um aluno surdo, pois depende de como será trabalhado esse tema na escola. Se for trabalhada de forma inteligente poderá facilitar a vida dos alunos surdos que precisam e necessitam da escola. A inclusão pressupõe a diversidade a democracia e a liberdade de todos, deve ser uma ajuda mutua entre toda a escola, pois para se obter êxito é necessário de muita ajuda e compreensão ao próximo.

O que é idealizado pela legislação é bem diferente da realidade escolar do nosso dia a dia, pois a vida das pessoas com necessidades especiais é bem sofrida, por mais que a escola lute para se adaptar, faltam recursos, estrutura e pessoas especializadas para atender essa necessidade.

Sendo assim as escolas podem e devem buscar seus direitos, e se tornarem inclusivas, pois só assim conseguirá transformar a sociedade em mais justa e democrática, dando direitos a todos de exercerem sua cidadania.

A escola deve oferecer ao aluno surdo que será incluso em classe comum garantia de complementação curricular, como: Sala de Recursos, professor intérprete e condições para esse atendimento.

Os professores e demais educadores que atuam junto ao aluno surdo, devem estar atentos na interação desses alunos, pois ele deve ser tratado como uma pessoa normal, não havendo discriminações e nem preconceitos.

A escola deve dispor de uma sala de recursos para facilitar o atendimento aos alunos surdos e promover seu processo de inserção na sala de aula.

Segundo Mantoan (1998, p. 3) a escola precisa ter;

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

As escolas que atendem esses alunos devem possuir estratégias para facilitar a inclusão dos mesmos no ensino regular e um dos recursos utilizados é a agenda do aluno, onde o professor da classe vai anotar as dificuldades encontradas na sala de aula, para que o professor da sala de recursos possa planejar atividades adequadas às necessidades de cada um e também é uma forma da família estar participando ativamente do processo de inclusão de seu filho, pois eles poderão acompanhar as dificuldades e progressos de seu filho.

A inclusão está relacionada diretamente ao direito da criança de ter acesso a uma educação de qualidade e de ter acesso a uma escola que permita seu pleno desenvolvimento, onde são oferecidos recursos e metodologias para seu desenvolvimento.

## 6. CONCLUSÃO

Percebe-se que as escolas têm grande dificuldade em se tornar uma escola para todos, porém nesse nosso cenário torna-se necessário essas adaptações, reformulações e novos conceitos, pois é garantido pela Lei que a inclusão ocorra. Diante disso vale ressaltar a relevância de novos planejamentos e programas educacionais voltados para as diferenças, podendo assim oferecer uma educação de qualidade sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos surdos por sua vez vêm percebendo a necessidade de lutar por seus direitos e conquistar seu espaço na sociedade, além de buscar cada dia mais uma educação de qualidade. Assim exigindo que a inclusão de fato aconteça.

Enfim, a inclusão do aluno surdo são um desafio que deve ser enfrentado com coragem, determinação e segurança e deve preparar o aluno para o futuro de uma maneira onde ele adquira dignidade humana, atitude para realizar seus projetos, inserção na vida social, conhecimentos, habilidades, competências e o mais importante o desenvolvimento para o exercício da cidadania, e dar a ele a capacidade de participação social e o cumprimento de seus deveres e direitos.



## REFERÊNCIAS

- 1] Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm) Acesso em: 10 jul. 2015.
- 2] Brasil. Congresso Nacional. Lei 10.436/2002, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso: em 13jul. 2015.
- 3] Brasil. Decreto Nº 5.626/2005, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 13jul. 2015.
- 4] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 13.jul.2015.
- 5] Declaração de Salamanca de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 07.03.2016.
- 6] Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- 7] Guimarães, Artur. A Inclusão que dá certo. In: \_\_ Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, n.165, exemplar 1, p. 43-46, set. 2003.
- 8] Gurgel, Thais. Inclusão, só com aprendizagem. In: \_\_ Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, ano XXII, n 206, p.39-45. out. 2007.
- 9] Mantoan, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.
- 10] Mittler, Peter. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário). Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2001, Belo Horizonte, Anais... Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p. 34-41.
- 11] Paula, Ana Rita de. COSTA, Carmen Martini. A Hora e a vez da Família em uma sociedade Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- 12] Quadros, Ronice Müller. Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão. In Revista Ponto de Vista, UFSC. N.º 4. 2002-2003.
- 13] Sacristán, José Gimeno. Educação no Século XXI: A educação que temos, a educação que queremos. Cap. 2, p. 38-63. s/d.
- 14] Severino, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.
- 15] Severino, Antonio Joaquim. Fundamentos Éticos Políticos da Educação no Brasil Hoje. Fio Cruz, Rio de Janeiro, Cap.8, p. 289-320, 2007.
- 16] Resolução CNE/CEB/Nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002.
- 17] Resolução CNE/CEB/Nº. 2 de 11 de setembro de 2001.
- 18] Sasaki, R.H. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- 19] Vigotski, L.S. A Construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# Capítulo 18

## *Ludocanção: Ferramenta musicoterapêutica para auxiliar a criança com tea a ressignificar o ato de brincar durante o processo de formação educacional*

*Carlos Correia Santos*

**Resumo:** O ato de brincar traz em si premissas importantes para a formação da cognição humana. Na infância, brincadeiras são ações que ajudam a desenvolver percepção, motricidade, senso relacional e criticismo. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de modo geral, apresentam dificuldades em lidar com o ato de brincar de forma amplamente exploratória. Limitações para entender a usabilidade e a pertinência desse ou daquele brinquedo em função da dispersão constante ou do excessivo recorte da atenção podem trazer ao autista barreiras no processo de aquisição do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo investigar o uso da LudoCanção como ferramenta musicoterapêutica destinada a auxiliar crianças com TEA a ressignificar o ato de brincar durante sua formação educacional. A pesquisa tem como escopo um relato de experiência com análise qualitativa do processo de aplicação dessa técnica ao longo de seis meses de atendimento educacional especializado a um menino com TEA. Como resultado, constatou-se que a LudoCanção, criação musical com fins terapêutico-educacionais que tenta ensinar a função de cada brinquedo, pode auxiliar a criança autista a lidar de maneira mais proveitosa – do ponto de vista pedagógico – com as atividades lúdicas.

**Palavras chave:** Autismo. Brincar. Cognição.

## 1. INTRODUÇÃO

Dentro do processo de formação educacional humana, há uma atividade séria e de suma importância: o ato de brincar. Nas primeiras infâncias, é graças ao universo rico de proposições e desafios sociocognitivos das brincadeiras que as crianças começam a aprender a aprender. Brincar, portanto, passa longe de ser ação destinada pura e simplesmente à distração. Passa longe de ser condão de entretenimento. Brincar é ação educativa. É prática que exige ser cercada de fatores pedagógicos e que precisa ser estimulada, proposta e acompanhada num cerco atento e pleno de conteúdos, anteparos e vieses construtivos.

Quando brincam, as crianças descobrem. Podem descobrir sentidos, significados, usabilidades, pertinências. Esse processo de descoberta do que lhe cerca é o que favorecerá o acesso ao aprendizado, à fixação. O ato de brincar, por conseguinte, está intimamente ligado ao desenvolvimento da cognição.

A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (...) Nesta perspectiva, as que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição (BRANCO, MACIEL & QUEIROZ, 2006, p.169)

Quando a infância é bordeada por déficits, especial atenção se precisa fazer aos mecanismos de brincadeira que estão ou não sendo desenvolvidos pela criança. Qualquer limitação ou dificuldade que incida sobre as práticas lúdicas infantis precisam ser percebidas e retrabalhadas.

Crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) costumam apresentar dificuldades em aderir de modo pleno às atividades centradas no brincar. A dispersão excessiva ou o acentuado recorte de atenção – característicos desse espectro – podem comprometer o entendimento sobre como, por que e para que usar esse ou aquele brinquedo.

Compreender a si mesmo e compreender o mundo que lhe cerca é tarefa nada simples para o autista. Nas primeiras idades, esse desafio é ainda mais acentuado e específico. E quando o terreno é o lúdico ainda mais intensos são os desafios.

(...) um olhar mais atento permite observar o grande esforço que esses sujeitos despendem para encontrar recursos que propiciem ser compreendidos. Por exemplo, em estudos de filmagem minuciosa desses sujeitos, foi verificado que o olhar para as pessoas, muitas vezes descrito como quase ausente, é na verdade mais frequente do que se imagina, particularmente nas situações em que a criança necessita do adulto (...) Assim como as ações da criança são percebidas como movimento e manipulação sem sentido, a mãe e as pessoas próximas vão deixando de significá-las. O resultado é a cristalização de um brincar limitado e empobrecido, já que possíveis transformações não são alimentadas (MARTINS, 2009, p.42)

Para um autista, brincar com um carrinho pode não significar de imediato tomar para si o uso de um objeto lúdico que remeta a transporte, a ir de um lugar para o outro, entre outros fatores essencialmente ligados ao brinquedo carrinho. Para uma criança autista, a atenção pode ficar estritamente centrada, por exemplo, no abrir e fechar da portinha do carro. Essa fixação da atenção prejudica a formação cognitiva sobre o elemento carro. Isso tudo induz a perceber a necessidade de auxiliar a criança autista a brincar de maneira mais proveitosa do ponto de vista pedagógico.

Vários podem ser os caminhos intervencionais que podem ajudar uma criança com autismo a atingir maior e melhor foco nas atividades de brincadeira. O terreno no qual o presente artigo vai se centrar é o das ações musicoterapêuticas.

Ciência que, desde o pós Segunda Guerra Mundial – quando começou a ser melhor sistematizada e abalizada teoricamente nos Estados Unidos –, vem mais e mais se solidificando e ganhando respeitabilidade, a Musicoterapia tem se provado uma real ferramenta de ação terapêutica no desenvolvimento de indivíduos com TEA.

A tendência em termos da utilização da musicoterapia no tratamento com a pessoa com TEA parece ser a da diversificação. Há diversas abordagens sendo utilizadas, diversos tipos de métodos de musicoterapia sendo utilizados, tipos (...) de objetivos terapêuticos sendo propostos. Este dado é importante pois atualmente a informação acerca de música, musicoterapia, saúde e autismo é muito mais abrangente (BRANDALISE, 2013, p.28).

Estratégias musicoterapêuticas podem e vem sendo propostas como instrumental destinado a atuar junto ao desenvolvimento educacional de crianças no espectro autista. A presente pesquisa se centra justamente na proposição de uma ferramenta nesse sentido. Uma ferramenta musicoterapêutica que possa auxiliar a criança autista a dar mais pleno significado e/ou a ressignificar o ato de brincar.

Elemento primaz da investigação científica deste artigo, a LudoCanção foi concebida e desenvolvida durante o processo de seis meses de atendimento músico-psicopedagógico de A.G.S, um menino de 06 (seis) anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, mais especificamente com feições de Asperger. A LudoCanção é, outrossim, uma composição de viés musicoterápico criada, a partir de anamneses e práticas de observação comportamental, para tentar ensinar a função de cada brinquedo posto ao dispor de uma criança com TEA durante determinado período de seu processo de formação educacional.

O objetivo geral aqui pretendido, desta feita, é averiguar se a LudoCanção é, de fato, uma ferramenta com viés musicoterapêutico capaz de auxiliar a criança com TEA a significar ou ressignificar o ato de brincar, de forma que sua cognição seja estimulada durante o processo de formação educacional. A partir desta premissa, alguns objetivos específicos são também pretendidos, sendo eles: oferecer ao ambiente educacional inclusivo um novo instrumental psicopedagógico; ressaltar cientificamente a importância das atividades lúdicas na constituição intelectual infantil; e reafirmar as atividades musicoterapêuticas como ações eficazes para propiciar o desenvolvimento cognitivo da pessoa no espectro autista.

A investigação proposta suscita, entretanto, alguns questionamentos a serem respondidos: a LudoCanção pode realmente auxiliar uma criança com TEA a dar significado devido a brinquedos com os quais tenha contato durante seu processo de formação educacional? Essa ferramenta pode estimular a cognição do autista? Professores em ambientes educacionais inclusivos podem vir a usar essa técnica? Do ponto de vista terapêutico, essa prática pode trazer melhorias ao bem-estar físico-social do indivíduo com TEA?

Para que tais indagações sejam respondidas, urge entender melhor alguns preceitos conceituais importantes, no que tange aos universos que cercam a ferramenta investigada. Tópicos como: o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA); qual a relevância do ato de brincar na formação cognitiva humana; como a Musicoterapia pode desenvolver a cognição da pessoa com autismo; o que é, como é criada, como funciona e como pode ser aplicada a LudoCanção; a capacitação de professores na técnica; e a LudoCanção como instrumento psicopedagógico e seus potenciais efeitos musicoterapêuticos.

## **2.METODOLOGIA**

A metodologia usada foi a do relato de experiência com análise qualitativa da aplicação da LudoCanção no processo de atendimento músico-psicopedagógico de A.G.S, um menino de 06 (seis) anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, com características da Síndrome de Asperger.

## **3.DESENVOLVIMENTO**

### **3.1.O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITUAÇÕES E IMPLICAÇÕES**

Alvo de debates e análises científicas que mais e mais se intensificaram nas últimas décadas, o Transtorno do Espectro Autista passou por várias definições conceituais. Antes, apenas estabelecido como Autismo e entendido com variações tipológicas diversas: Asperger, Rett, entre outras. Hoje, um só agrupado prisma de condições, um espectro. Não existe um Autismo, mas vários.

Atualmente, é pacífico entender que o TEA abrange diferentes síndromes em torno de uma trinca específica de características: padrão comportamental restrito e repetitivo; dificuldades de comunicação; e barreiras de socialização. Todas as variantes constantes no espectro autista para serem conceituadas e implicadas como tal precisam atender a essa tríade.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é uma condição clínica enigmática, sendo este considerado como de natureza multifatorial, ou seja, ainda não se sabe, ao certo, qual a causa específica do TEA. A literatura oferece uma série de reflexões que giram em torno dos aspectos genéticos, hereditários e ambientais. Os sintomas apresentados por sujeitos autistas são: ausência de linguagem verbal ou linguagem verbal pobre; ecolalia (repetição de palavras fora do contexto), hiperatividade ou extrema passividade, contato visual deficiente, ausência de interação social, interesse fixado a algum objeto ou tipos de objetos. O autismo refere-se ao conjunto de características, podendo ser encontrados em sujeitos afetados desde distúrbios sociais leves sem deficiência mental, até deficiência mental severa (FERREIRA, 2016, p.30)

As implicações do TEA sobre o comportamento se manifestam desde a mais tenra idade. Na infância, portanto, o espectro autista será condicionante de padrões de ações que se estenderão pela vida do sintomático. Fator que torna fundamentais intervenções e mediações no interregno mais precoce possível.

O autismo é um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (...) Os primeiros relatos sistemáticos sobre o autismo remontam aos estudos de Kanner (1943) e Asperger (1944), os quais descreveram crianças com distúrbios do desenvolvimento e com características singulares de prejuízos, como profunda inabilidade no relacionamento interpessoal, atrasos na aquisição e distúrbios no desenvolvimento da fala, dificuldades motoras e comportamentos repetitivos e estereotipados (...) No que diz respeito à abordagem neuropsicológica do TEA, destaca-se a hipótese de disfunção executiva, que defende que prejuízos no controle executivo poderiam estar relacionados a alguns dos comprometimentos cognitivos e comportamentais observados em indivíduos com TEA ( BOSA, CZERMANSKI & SALLES, 2013, p.519)

Dentro do espectro, interessa especialmente a presente pesquisa conhecer um pouco mais detidamente as circunstâncias inerentes à chamada Síndrome de Asperger.

### **3.2.UM OLHAR MAIS DETIDO SOBRE A SÍNDROME DE ASPERGER**

Variante do TEA, a Síndrome de Asperger (SA) apresenta suas especificidades. De acordo com Klin (2006, p.54), a SA é referenciada entre os chamados transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), um segmento de condicionantes comportamentais caracterizado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades.

Dentro dessas circunstâncias, tem-se características atitudinais bastante peculiares e norteadoras para uma diagnose:

A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico (KLIN, 2006, p.58)

A criança junto a qual foi aplicada a técnica da LudoCanção na presente pesquisa, A.G.S., foi diagnosticada com TEA e, mais especificamente, enquadrada dentro do universo da SA.

### **3.3.O ATO DE BRINCAR: RELEVÂNCIAS PARA A FORMAÇÃO COGNITIVA HUMANA**

O ser humano precisa brincar para se desenvolver seriamente. Essa frase pode até soar jocosa, pode parecer um mero jogo de palavras. Mas reflete um entendimento hoje cientificamente abalizado. A ludicidade – aqui entendida como a prática de brincadeiras várias nas primeiras idades – é um terreno complexo e ricamente estruturado para permitir que a criança inicie o contato com uma série de ações que

ofertarão múltiplos subsídios para a sua formação motora e intelectual. Brincando, a criança estabelece e aguça canais de aprendizado.

Funcionalidades de objetos são aprendidas ao brincar. Habilidades de manuseio são aprendidas ao brincar. Conteúdos éticos são aprendidos ao brincar. Amplo e muito importante é o manancial de repertórios humanos que a ludicidade constrói e sedimenta na estruturação do intelecto.

De alguma forma o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore. Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa (ALMEIDA, 2009, p.02)

As brincadeiras infantis, por conseguinte, incidem de modo crucial sobre a constituição cognitiva. O processo de aquisição de conhecimento passa de modo *sine qua non* por essa fase da vida em que o brinquedo não é simplesmente objeto distrativo. É ponte para percepções, entendimentos e incremento de curiosidades. Aprender é também resultado do mergulho na ludicidade.

As brincadeiras são elos integradores entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais e sua preservação é fundamental como recurso para desenvolver e aperfeiçoar valores que fazem parte da cidadania, da construção do ser no mundo e sua relação com o outro. No brinquedo, tanto a criança como o adulto compartilham experiências, se comportam como se tivessem algum controle sobre a realidade, imaginando ser alguém diferente e se transportando para um mundo simbólico, atividade necessária ao seu desenvolvimento social, emocional e afetivo. A brincadeira, portanto, é fundamental para uma vivência sadia no que diz respeito à aprendizagem, na construção e reconstrução de subjetividades e no processo de desenvolvimento como pessoa, como identidade em permanente transformação (CHARTIER & TOURINHO, 2009, p.03)

Brincar. Cognição. Desenvolvimento educacional. Sociabilização. Um quadrilátero interligado e que exige a constante atenção dos agentes dedicados a acompanhar o crescimento de uma criança.

### **3.4.CANTIGAS DE BRINCAR: FERRAMENTAS ABALIZADAS PELA PSICOLOGIA E NEUROCIÊNCIA**

Entre as estratégias criativas postas ao dispor de uma criança para que ela exercite e/ou viva o ato de brincar, as cantigas são recursos dos mais antigos e eficazes. Melodizar a ludicidade além de exercer sobre o receptor a atratividade sonora, é uma estratégia que enlaça a brincadeira com afetividade e dinâmica física. Cantigas lúdicas, de modo geral, propõem a movimentação do corpo, incitam o prazer auditivo e repassam mensagens com teor educativo.

Estudos científicos, especialmente alicerçados à Psicologia e à Neurociência, comprovam os vários e significativos benefícios que a música eivada de ludicidade pode propiciar à infância. A atuação da musicalidade sobre a constituição emocional e as funções cognitivas, hoje, já não são mais um saber empírico. São fatos academicamente comprovados e amplamente divulgados por um vasto referencial teórico.



Em se tratando de crianças pequenas (...) psicólogos da Universidade McMaster, Canadá, desenvolveram um estudo para verificar os efeitos da aprendizagem musical sobre a memória e sobre a sensibilidade de crianças entre 4 e 6 anos. Segundo o estudo, a música desenvolve o córtex cerebral, a capacidade de memorização e de atenção e conseqüentemente tem influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita e de conteúdos de áreas exatas. Esse benefício cognitivo decorrente da música ganha ainda dimensão maior no caso das cantigas infantis dadas as diferentes possibilidades culturais (diferentes grupos sociais) e as diferentes manifestações linguísticas (PEREIRA & SARAIVA, 2010, p.01)

Apresentada a pertinência científica do universo das brincadeiras e – em específico – da ludicidade de mãos dadas à musicalidade, faz-se imperioso, outrossim, discorrer sobre o terreno de dificuldades experienciadas pela criança com TEA no que se refere ao ato de brincar.

### 3.5.A CRIANÇA COM TEA E AS DIFICULDADES NO ATO DE BRINCAR

O tópico deste artigo destinado a explicar conceituações sobre o TEA ajuda a suscitar compreensões em torno das peculiaridades que uma criança que se enquadre no referido espectro pode vir a apresentar. Sobretudo no que tange ao seu contato com o universo lúdico. Ou seja, o modo como uma criança autista brinca é diferenciado. E, por isso justamente, tal peculiaridade é questão sobre a qual a presente pesquisa se debruça de modo particular.

Graças a fatores ligados à sua dificuldade de interação e dada a sua fixação em determinados objetos ou tipos de objetos (conforme já abalizado anteriormente pelo referencial teórico) ou em partes específicas dos objetos, a criança com TEA não interage com o todo do brinquedo e isso desfoca a apreensão da usabilidade e/ou funcionalidade do artefato com o qual brinca. Em linhas gerais, a criança no espectro autista brinca sem conseguir acessar todo o potencial educativo da atividade lúdica. Manuseia a bola no momento destinado ao brincar, mas tem dificuldades de abstrair a bola como um elemento de jogo, como um elemento que referencia a forma esférica, como um elemento exemplifica concretamente o girar. Pode, no lugar de tudo isso, deter-se sobre um detalhe da confecção daquela bola. Relaciona-se com uma pequena casa de bonecas, mas tem dificuldade de compreender aquele brinquedo como uma representação de casa, de espaço onde vivem pessoas similar ao que vive com sua família. Tem dificuldade de relacionar a casa lúdica com o entendimento de abrigo. Pode, no lugar de tudo isso, deter-se sobre o barulho que faz uma das janelinhas.

Nenhuma dessas circunstâncias, entretanto, devem ser entendidas como condições estanques. Há grandes empenhos científicos na atualidade centrados em dar novos direcionamentos a essas circunstâncias comportamentais.

Perspectivas tradicionais acreditam que dentre as características do autismo infantil está a incapacidade ou grande dificuldade destas crianças desenvolverem atividades de brincar. No entanto, assumindo a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano - que compreende os sujeitos enquanto seres sociais, constituídos culturalmente, na e pela linguagem - esta afirmação deixa de ser sustentável, uma vez que brincar é uma atividade constituída socialmente (...) Conclui-se que é fundamental a intervenção do terapeuta durante o processo de interação, atribuindo significações às ações da criança, proporcionando a ela a possibilidade de constituir-se como um ser cultural e de interagir com o outro e, dessa forma, construir as bases para as internalizações que daí decorrerão. Observa-se também que as experiências vivenciadas fora da instituição possibilitam oportunidades de brincar e desenvolver-se durante as brincadeiras, mesmo que de forma mais lenta e específica (BARAGOLLO, PANHOCA & RIBEIRO, 2013, p.01)

Urge, portanto, encontrar estratégias que ajudem a criança com TEA a significar mais devidamente e/ou ressignificar o ato de brincar. Urge encontrar ferramentas que lhe ofertem maior possibilidade de desenvolver a apreensão sobre a usabilidade e funcionalidade dos brinquedos e, desta forma, ajude-a a desenvolver sua cognição. E a Musicoterapia é justamente um campo científico capaz de ofertar estratégias lúdicas nessa direção.

### 3.6.A ESTIMULAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA POR MEIO DO FLOORTIME

Vale referenciar na presente pesquisa um método que vem sendo considerado, há alguns anos, como ferramenta bastante interessante para buscar intervir no modo como a criança autista lida com atividades lúdicas e, assim, se desenvolve.

Criado pelo psiquiatra infantil Stanley Greenspan, o Floortime é uma técnica que torna o momento do brincar uma oportunidade estratégica para tentar incrementar o comportamento protagonista e sócio relacional da criança com TEA. Numa tradução literal, o nome do método pode ser entendido como “tempo do chão”. O território primaz para a ferramenta é justamente o chão para o qual a criança é trazida com o intuito de viver atividades lúdicas.

O cerne da técnica gira em torno de seis degraus do desenvolvimento emocional propostos por Greenspan: noção do próprio eu e interesse no mundo; intimidade ou um amor especial para a relação humana; a comunicação em duas vias (interação); a comunicação complexa; as ideias emocionais e o pensamento emocional.

A metodologia se baseia em os pais se juntarem à criança no chão em um momento de brincadeira. O condão de ir para o solo é o de poder ficar olho a olho no nível do filho. Mas as ações lúdicas não devem vir de proposituras paternas. O mote é rigorosamente o contrário. A proposta é que o filho guie os pais no brincar. Ele manifesta uma conduta e os pais o imitam. A partir disso, pode-se começar a tentar mover a criança para relações de interação mais complexas, num fluxo batizado de “abrindo e fechando círculos de comunicação”.

A abordagem Floortime encontra-se dentro do modelo DIR como principal estratégia para sistematizar a brincadeira com a criança e proporcionar a progressão dela sobre as etapas do desenvolvimento. Essa abordagem é baseada na ideia de que a emoção é fundamental para o crescimento do cérebro e evolução mental e que tal desenvolvimento é conseguido através de interações (brincadeiras) no chão (...) O Floortime foi criado com o objetivo de aumentar a socialização, melhorar a linguagem e diminuir os comportamentos repetitivos das crianças com transtornos, inclusive os autistas (CARDOSO & RIBEIRO, 2014, p.04)

### 3.7.A MUSICOTERAPIA COMO POSSIBILIDADE INTERVENCIONAL

Hoje já estabelecida no Brasil como uma Terapia Integrativa – inclusive admitida como opção terapêutica pelo Sistema Único de Saúde –, a Musicoterapia avança se fortalecendo como ferramenta capaz de atuar em diversos casos clínicos e comportamentais. É crucial, entretantes, entender que essa atividade não é o mero uso intuitivo de recursos musicais para influir sobre estados de espírito, mas uma ciência com vasto cabedal teórico e ampla comprovação prática.

A Musicoterapia consiste no uso do som e/ou da música e/ou dos conceitos e estruturas ligados à musicalidade para tratar ou ofertar efeito lenitivo para quadros de doenças orgânicas, de implicações psíquicas, psicossomáticas ou de dificuldades cognitivas.

A Federação Mundial de Musicoterapia (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 1996) propõe um conceito para esta ciência:

Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva), para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida

O terreno musicoterapêutico é também, portanto, vetor para intervenções comportamentais. E pode, assim, ser o terreno em que se encontre estratégias para ajudar a criança com TEA a melhor significar e/ou ressignificar o ato de brincar.

### 3.8.ESPECIFICIDADES DO USO DA MUSICOTERAPIA JUNTO A PESSOAS COM TEA

Conforme anteriormente explanado neste artigo, o indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista apresenta manifestações sensoriais atípicas. Essa sensorialidade alterada também impacta no processamento auditivo, sendo o mesmo menos complexo do que nas pessoas fora do referido espectro. Estudos mais detidos sobre esse tema, contudo, vêm mostrando que a relação do autista com a música é diferenciada:

Os indivíduos com TEA apresentam um funcionamento sensorial atípico (...) No entanto, esse funcionamento ainda não é compreendido totalmente pelos pesquisadores (...) O processo auditivo é explicado por uma série de teorias, porém não há um consenso sobre elas. Alguns estudos relatam que os sujeitos com TEA possuem uma capacidade auditiva menos complexas do que os indivíduos de desenvolvimento típico. Outros atribuem uma capacidade auditiva focal nos TEA, enquanto esperado seria uma capacidade auditiva global (...) Ao mesmo tempo, alguns estudos têm indicado peculiaridades desse processamento auditivo especialmente relacionado à música (GATTINO, 2012, p.33).

Gattino informa ainda que estudos sobre os efeitos da Musicoterapia em crianças com TEA foram publicados em 2008 e 2009. Os trabalhos mostraram os resultados das ações musicoterapêuticas sobre a atenção compartilhada de crianças com TEA em comparação à recreação com brinquedos. Após doze sessões de trinta minutos, verificou-se que a Musicoterapia foi capaz de facilitar comportamentos de atenção compartilhada e habilidades não verbais de comunicação social em crianças do que na recreação sem nenhum aporte musical.

Toda essa investigação atesta, por fim, que é possível encontrar entre as ações musicoterápicas instrumental eficiente para a reconceituação da relação do autista com a ludicidade.

### 4.LUD.OCANÇÃO (LC): CRIAÇÃO DA TÉCNICA, CONCEITUAÇÃO E APLICAÇÃO

Por tudo isso visto até aqui, sob o prisma da seara científica, fez-se possível surgir a ideia de propositura de uma estratégia musicoterapêutica que pudesse ser aplicada junto a crianças com TEA, no sentido de ajudá-las a significar melhor e/ou ressignificar o ato de brincar.

O ambiente que propiciou o urdimento dessa ferramenta foi o do atendimento músico-psicopedagógico que o autor deste artigo fez durante seis meses a um menino de 06 anos. Seu nome será mantido em sigilo por pedido da família. Ele será identificado neste artigo como A.G.S.

Diagnosticado com TEA e laudado com implicações compatíveis com a outrora chamada Síndrome de Asperger, A.G.S apresentava comprometimentos comuns à caracterização do espectro: grande dificuldade de expressão da linguagem, comportamento com padrões restritos e barreiras de socialização. Entre os comportamentos percebidos, um logo chamou a atenção do terapeuta-pesquisador: o modo aparentemente apático com que a criança lidava com momentos de ludicidade.

Ao ser conduzido a vivências de brincadeira, o menino não mostrava envolvimento com os brinquedos. Quando finalmente concordava em manusear os objetos lúdicos, dava-lhes usabilidades mais restritas do que esperado. Se posto em contato com um carrinho, por exemplo, em vez de brincar de conduzir o artefato por pistas reais ou imaginadas, em vez de reproduzir os sons de um automóvel, em vez de movê-lo simulando o deslocar de um veículo real, detinha-se em partes específicas do mesmo. Fixava a atenção em uma das rodas do carrinho e com o dedo passava a girá-la numa incessante repetição.

Também se posto em contato com uma bola, no lugar de jogá-la, chutá-la, lança-la, dedicava-se a ficar passando o dedo sobre partes do objeto, deixando-o parado no chão.

Esse tipo de comportamento – seja com o carrinho, a bola e mesmo outros tipos de brinquedos – foi notado num grau pleno de reincidência. Não se tratava do fato de eventualmente A.G.S não dar usabilidade devida aos objetos lúdicos. O padrão de ação era invariável. O menino nunca empreendia ações lúdica que correspondessem a natureza do brinquedo.

Em paralelo a isso, a criança desde o início das sessões de atendimento mostrou interesse por intervenções musicais. Respondia sempre favoravelmente quando convidado a aderir a atividades que envolvessem musicalidade. Reagia concreta e positivamente a provocações e estímulos feitos a partir de canções.

O terapeuta, então, decidiu criar canções que tivessem em suas mensagens orientações sobre como usar esse ou aquele brinquedo. E passou a apresentar essas canções a A.G.S. Desde a primeira experiência, os resultados se mostraram bastante animadores.

#### **4.1. PROPOSTA DE CONCEITO PARA A LC**

Cumprida toda a explanação do referencial teórico e desenhado o cenário em que a técnica foi esboçada, aplicada e investigada, cabe aqui propor um conceito para a LudoCanção. A LC é, portanto, uma criação melódica de cunho musicoterapêutico composta, após anamnese e análise do comportamento de uma criança com TEA em atividades lúdicas, com a finalidade de ajudá-la a dar mais devido significado e/ou ajudá-la a ressignificar a relação com brinquedos que possam estimular sua cognição durante determinado período de sua formação educacional.

#### **4.2. A IMPORTÂNCIA DA ANAMNESE**

A composição da LC precisa estar alicerçada por elementos que a tornem personalista e totalmente focada no modo de ser, expressar-se e agir do indivíduo junto ao qual será aplicada. Nesse sentido, além de uma detida investigação sobre como os brinquedos são usados e sobre o comportamento lúdico geral da criança, a anamnese – entrevista prévia com familiares, cuidadores e demais terapeutas que cercam o futuro receptor da técnica – mostra-se uma etapa fundamental.

É de extrema importância conhecer questões como estrutura familiar, circunstâncias da gravidez e parto, condições gerais de saúde, se toma e que tipo de medicações toma, comportamento no ambiente escolar, como dorme, como reage a situações cotidianas. Enfim, quanto maiores forem os dados coletados na anamnese, maiores são os vetores de estruturação da intervenção comportamental que a LC irá propor.

#### **4.3. PROPOSTA DE ETAPAS PRÉVIAS: DA ANAMNESE À COMPOSIÇÃO**

Como todo processo estratégico de ação sobre padrões comportamentais, a técnica da LC deve seguir uma sequência de etapas, assim sugeridas:

- a) Anamnese: etapa anterior a todas, centrada em entrevistas com familiares, cuidadores, terapeutas que acompanham a rotina doméstica e de atividades complementares cumpridas pelo futuro receptor
- b) Investigação do comportamento lúdico: análise em ambiente de atendimento clínico de como o receptor lida com brinquedos e outras atividades recreativas. Analisar que usabilidade dá a cada brinquedo; como é o foco de atenção sobre os objetos (completo ou restringido); existência de proatividade no ato de brincar; como se expressa sua corporeidade durante o momento de ludicidade; apresenta reações emocionais nesses momentos. Essa investigação deve ser realizada em, no mínimo, três sessões em dias diversos. Investigar ainda o comportamento da criança posta sozinha entre brinquedos e estimulada sozinha para interagir com atividades recreativas e também investigar seu comportamento quando posta para brincar na companhia de outras crianças
- c) Análise dos resultados colhidos na anamnese e na investigação do comportamento lúdico: cruzar dados e informações, consultar referencial teórico, trocar informações que profissionais de outras áreas ligadas ao acompanhamento do TEA.
- d) Identificação dos pontos a serem trabalhados: delimitar quais aspectos se mostram mais exigíveis de atuação: excessiva apatia, foco de atenção muito recortado sobre partes de brinquedos, ausência de proatividade no ato de brincar, entre outros
- e) Composição da LC: identificados os pontos a serem trabalhados, partir para a composição de LudoCanção. A LC precisa de melodia e letra. A melodia pode e deve ter por base estrutura que aluda aspectos descobertos das fases anteriores. Por exemplo, se a criança é mais agitada, pensar em usar estrutura melódica que seja empática com relação a isso. A mesma lógica deve ser usada se a criança for menos agitada. A letra precisa propor mensagens que busquem estimular a cognição da criança a respeito dos objetos ou ações lúdicas que a cercam e com os quais tenha tido contato durante a investigação do comportamento lúdico. Nas letras, urge estar condita a proposta de significação ou ressignificação do brinquedo ou da atividade recreativa.

#### **4.4. PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA LC**

Uma vez composta a LC – como resultado das etapas acima indicadas –, faz-se imperiosa a estruturação de uma sistemática de aplicação. A presente pesquisa sugere a seguinte dinâmica:

a) Fase do Brincar Com: mesmo já composta a LudoCanção, antes de apresentá-la ao receptor, o aplicador leva a criança a travar contato com o brinquedo ou atividade recreativa com que não interage de modo satisfatório. Juntando-se à criança, o aplicador “brinca com” ela. Oferece-lhe o brinquedo ou apresenta a atividade lúdica e lhe pergunta para que aquilo serve. Mesmo que a criança-receptora não apresente fluxo de fala, o intento comunicacional deve ser travado. O aplicador, então, brinca de modo dirigido. Tenta mostrar a usabilidade do brinquedo ou da atividade recreativa. E pergunta de novo: para que isso serve? Repetir a estratégia por três vezes e deixar a criança livre para interagir com o brinquedo ou atividade recreativa como quiser ou puder.

b) Fase do Falar Para: em sessão posterior a que foi aplicado “Brincar Com”, de novo levar a criança a travar contato com o brinquedo ou atividade recreativa com que não interage de modo satisfatório. Juntando-se à criança, ainda sem manusear nenhum objeto ou realizar movimentações lúdicas, o aplicador lê para ela a letra da LudoCanção que contenha a mensagem que mostra usabilidade daquele brinquedo ou atividade recreativa. Faz a leitura duas vezes. Em seguida, faz nova leitura, mas agora manuseando o brinquedo ou fazendo movimentação lúdica que ilustre a atividade recreativa. Repetir a estratégia completa por três vezes e deixar a criança livre para interagir com o brinquedo ou atividade recreativa como quiser ou puder.

c) Fase do Cantar Para: em sessão posterior a que foi aplicado o “Falar Para”, mais uma vez levar a criança a travar contato com o brinquedo ou atividade recreativa com que não interage de modo satisfatório. Juntando-se à criança, agora já usando recurso instrumental, o aplicador canta a LudoCanção. Nessa fase, faz-se interessante a participação de um outro colaborador. Enquanto o aplicador canta, o outro manuseia o brinquedo ou faz movimentação lúdica que ilustre a atividade recreativa. Repetir a estratégia por duas vezes e observar se a criança passará a interagir com o brinquedo ou atividade recreativa de modo mais significado ou ressignificado.

A fase do Cantar Para precisará se repetir frequentemente. Por pelo menos um mês. Nesse interregno, avaliar se resultados estão sendo obtidos. Em caso positivo, passar a adotar a técnica completa com brinquedos e atividades recreativas diferentes.

#### **4.5. APLICAÇÃO DA LC EM AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Uma vez atingido nível de eficácia com a aplicação da LC, faz-se interessante propor a capacitação dos professores dos centros educacionais inclusivos nos quais a criança eventualmente estude. Essa capacitação oferecerá aos educadores regentes de sala de aula ou que trabalhem nos Atendimento Educacionais Especializados um novo instrumental para a busca do incremento da cognição desses educandos.

#### **4.6.A LC COMO FERRAMENTA PSICOPEDAGÓGICA E SUA POTENCIALIDADE COMO AÇÃO MUSICOTERAPÊUTICA**

Além de poder ser aplicada dentro do universo escolar, a LC se põe também ao dispor da clínica psicopedagógica, servindo, assim, como estratégia para a terapêutica de dificuldades várias de aprendizado.

Entretantes, pode também ser recurso musicoterapêutico na medida em que se constitui uma ferramenta que lança mão de conceitos musicais para intervir na condição psicofísica da criança com TEA.

#### **4.7.A LC E O FLOORTIME: POSSIBILIDADE DE CONEXÃO ENTRE AS TÉCNICAS**

Ressalta-se ainda no presente artigo a sugestão de aplicação da LC em conjunto com o Floortime. A técnica criada por Stanley Greenspan pode ser o momento exatamente seguinte à aplicação das fases de experimentação da LudoCanção.

Na sequência das três fases da aplicação da LC, os pais descem ao chão do ambiente de brincadeiras e passam reproduzir as ações lúdicas que o filho propuser, buscando explorar os seis degraus de desenvolvimento emocional cunhados por Greenspan.

Esse modelo conjunto foi testado no contexto de atendimento de A.G.S. E os resultados colhidos foram bastante satisfatórios.

#### **4.8.EXEMPLO DE LETRA CIFRADA DE LUDOCANÇÃO**

Com objetivo de ilustrar melhor a presente pesquisa, abaixo exemplo de uma LC criada para ajudar A.G.S a melhor significar um carrinho de brinquedo com o qual mantinha contado muito limitado:

O CARRO VEM, O CARRO VAI

D

O carro vai.

Pra frente vai.

G

Faz a curva,

volta e vai.

D

O carro leva.

O carro traz.

G

Faz a curva,

leva e traz.

Bibi!

D

No carro vai

o bom papai.

G

O carro vem

e o carro vai.

Bibi!

D

No carro vem

A mamãe também

G

O carro vem

e o carro vai.

Bibi!



## 5. CONCLUSÃO

A vivência do atendimento músico-psicopedagógico a A.G.S, ao longo de seis meses, oportunizou a criação e a investigação da LudoCanção como estratégia que o pudesse ajudar a significar melhor ou ressignificar o ato de brincar, diante das dificuldades comportamentais e relacionais que a criança apresentava em função do Transtorno do Espectro Autista, com particularidades ligadas à Síndrome de Asperger. Foi observado, outrossim, que a aplicação da técnica efetivamente conseguiu ajudar A.G.S a dar significado mais devido a brinquedos com os quais mantinha contato. Exemplos disso são sua relação com carrinhos e bola. A criança antes detinha sua atenção e interesse sobre partes específicas desses objetos. E tinha, desta feita, uma expressividade lúdica muito reduzida. Ao cabo dos seis meses, o receptor passou a brincar com o carrinho e com a bola de modo bem mais pertinente. Passou a mostrar que entendia o carrinho como meio de transporte e passou a mostrar que entendia a bola como objeto destinado a jogos com movimentação física que envolvem lançar e quicar. Esse avanço no entender demonstra o desenvolvimento de sua habilidade cognitiva e, conseqüentemente, revela ganhos na sua formação educacional. A LC foi também experimentada em conjunto com o Floortime e os pais relatam sensíveis avanços comunicacionais na criança. A técnica passou a ser aplicada também pelos professores da escola em que A.G.S estudava. Os educadores relataram que avanços cognitivos e comportamentais foram igualmente notados no ambiente escolar. A ferramenta se comprova, deste modo, uma estratégia psicopedagógica eficaz. No fluxo de todos esses resultados positivos, os pais da criança também informaram melhorias no campo psicofísico de A.G.S: redução da apatia, inexistência de quadros depressivos, fatores com deduzem a pertinência musicoterapêutica da técnica.

## REFERÊNCIAS

- 1] Almeida, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. CDOF. Ibicaraí, 2009.
- 2] Branco, Angela Uchôa; Maciel, Diva Albuquerque & Queiroz, Norma Lucia Neris. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia, 2006.
- 3] Bagarollo, Maria Fernanda; Panhoca, Ivone & Ribeiro, Vanessa Veis. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. Revista Brasileira de Educação. Marília, 2013.
- 4] Brandalise, André. Musicoterapia aplicada à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Musicoterapia Ano XV número 15. Curitiba, 2013.
- 5] Cardoso, Ana Amélia & Ribeiro, Luciana de Cássia. A abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. Cad. Ter. Ocup. UFSCar. São Carlos, 2014
- 6] Chartier, Getúlio & Tourinho, Irene. Brincadeiras na educação: quando o rir faz sentido. FAV/UFMG. Goiânia, 2009.
- 7] Ferreira, Renata de Souza Capobiango. A neurociência a educação: como nosso cérebro aprende (Transtorno do Espectro Autista). UFOP. Ouro Preto, 2016.
- 8] Gattino, Gustavo Schulz. Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão sistemática e estudo de validação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012
- 9] Klin, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo, 2006.
- 10] Martins, Alessandra Dilair Formagio. Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas. Universidade Metodista. Piracicaba, 2009.
- 11] Pereira, Vera Wannmacher & SARAIVA, Jonas Rodrigues. Música, linguagem, cognição e ensino: interfaces psicolinguísticas para a alfabetização. Letrônica. Porto Alegre, 2010
- 12] World Federation Of Music Therapy. Definição de Musicoterapia. Revista Brasileira de Musicoterapia, 2: 4. World Research Foundation. The Electrical Patterns of life. The work of Dr. Harold Burr, 1996. Disponível em: <http://www.wrf.org/men-women-medicine/dr-harold-s-burr.php>

# Capítulo 19

## *O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil*

*Isabela Meirelles Martins Vasconcellos  
Flávia Barbosa da Silva Dutra*

**Resumo:** O propósito desse trabalho é elucidar sobre o papel do mediador escolar para auxiliar no processo de ensino aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista que estão incluídas em creches e escolas. Esse estudo foi efetuado através de uma pesquisa exploratória, qual foi realizada por meio da aplicação de questionários com mediadores que atuam na educação infantil, em creches e escolas públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro. Por meio da realização desse estudo foi possível concluir a suma importância deste profissional para apoiar o professor regente e prestar suporte na trajetória de desenvolvimento da criança incluída, citando algumas dificuldades, facilidades e propostas de adaptações. Trata-se de um tema em constante observação e transformação de acordo com as particularidades de cada criança, necessitando de estímulos e engajamento do profissional para que a inclusão aconteça.

**Palavras-chave:** Mediador escolar; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) demanda uma parceria entre os pais, a creche/escola e os profissionais que acompanham a criança, como psicóloga, fonoaudióloga, mediadora, entre outros. No entanto, a inclusão é muito além da presença física da criança em sala de aula, é preciso que ela faça parte da turma, interaja com os professores e com as demais crianças, compreenda as questões pedagógicas, e se desenvolva de acordo com as suas particularidades. Perante a isso, destacamos a importância da presença de um mediador escolar, em busca de auxiliar no processo de desenvolvimento da aprendizagem e de habilidades, realizando as adaptações necessárias (GLAT, BLANCO, 2009).

O diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA) é realizado por um médico psiquiatra infantil ou por uma equipe multidisciplinar de médicos e profissionais que observam os atrasos de desenvolvimento da criança de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM 5 (APA, 2013) e a lista de Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (OMS, 1997).

Após realizado o diagnóstico de TEA a criança é encaminhada para as consultas terapêuticas com a psicóloga infantil e fonoaudióloga e, de acordo com o desenvolvimento da criança, em alguns casos também passa a ser acompanhada pela terapeuta ocupacional, psicopedagoga, mediador escolar, entre outros profissionais. Os principais critérios comportamentais observados na realização do diagnóstico são: comprometimento ou ausência da interação social e comunicação, presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses restritos (FREITAS, 2008).

Tais características e comportamentos são observados desde o nascimento até preferencialmente os três anos de idade, com o objetivo de iniciar uma intervenção o quanto antes para auxiliar no desenvolvimento da criança (FREITAS, 2008). Contudo, em alguns casos o diagnóstico tem sido feito posteriormente aos três anos, o que não impede o início do tratamento, pois quanto mais precoce, melhor para iniciar com as intervenções necessárias.

## 2. BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Kanner (1943) observava uma anormalidade no comportamento social, qual chamava de retraimento autístico, demonstrando algumas das dificuldades que os sujeitos com TEA enfrentam para iniciar e manter uma interação social e contato físico, enquanto que, para Bleuler (1908) essa dificuldade se evidencia como uma ausência da realidade, impossibilitando de certa forma uma comunicação com o mundo externo (apud RODRIGUES, SPENCER, 2015).

Grinker (2010) provoca uma reflexão acerca do diagnóstico de TEA, quando cria uma incógnita questionando se o número de crianças nascidas com autismo realmente aumentou ou se antigamente as particularidades do autismo eram pouco observadas. O autismo não foi descoberto recentemente, porém, ao passar a ser descrito com mais detalhes, foi possível notar a quantidade de pessoas que até então não eram diagnosticadas devido não existir uma descrição de características predominantes.

O Transtorno do Espectro Autista passou a ser amplamente classificado como deficiência por meio da Lei 12.764, em 2012, qual institui uma política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, sendo caracterizado transtorno como uma deficiência com dificuldade na comunicação e interação social e por padrões restritos e repetitivos nos comportamentos e nos interesses (BRASIL, 2012).

De acordo com Cunha (2015), o diagnóstico precoce é muito importante para que possa se dar início à intervenção, possibilitando um atendimento especializado e educação adequada, de acordo com o conhecimento pré-existente da criança e as competências e habilidades a serem desenvolvidas. O principal objetivo da intervenção é auxiliar a criança a adquirir mais conhecimento e autonomia, por meio de atividades de vida diária, rotina escolar, higiene, alimentação, ludicidade, interação social, e demais aspectos de acordo com a escola qual ela está inserida.

Perante o estudo realizado por Garcia e Lampreia (2011, p.306), torna-se imprescindível a observação dos sinais de risco de autismo em bebês em busca de um diagnóstico precoce, para o início da intervenção:

“Os limites para a identificação de risco de autismo no primeiro ano residem na busca de um conjunto de categorias comportamentais discretas cuja ausência revelaria o risco de autismo; no delineamento dos estudos com intervalos de observações muito longos, o que dificulta captar pequenas mudanças que ocorrem em intervalos curtos de tempo; na pouca ênfase em categorias afetivas e de interação, cujos déficits são marcantes no autismo; em análises pouco descritivas das características de interação entre bebê com autismo e adulto”.

### **2.1.A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS CRECHES/ESCOLAS E O RESPALDO DAS PRINCIPAIS LEIS**

A criança diagnosticada com transtorno do espectro autista possui direito a um mediador escolar, um profissional capacitado para auxiliar o sujeito na comunicação verbal e não verbal, competências e habilidades, aspectos pedagógicos, ludicidade e na interação social com os seus pares. A Lei 12.764 (BRASIL, 2012) deixa explícito que: "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado." Porém, até o ano de 2014, este profissional era custeado pelos pais da criança, apenas a partir de 2016, por meio da Lei Brasileira de Inclusão, as escolas passaram a contratar estagiários das áreas de pedagogia e psicologia, entre outras, para atuarem observando e dando suporte as crianças incluídas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) junto da Declaração de Salamanca (1994) são os principais documentos que consolidam a educação inclusiva, por meio da inserção da educação especial na estrutura de "uma educação para todos", garantindo assim a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ressalta que o lugar das pessoas com necessidades educativas especiais é na escola, e não mais em casa. Elas devem estar matriculadas nas escolas regulares e serem incluídas, salvo os casos em que as crianças precisam primeiramente ficar em uma escola especial.

Importante destacar a necessidade que a escola se adapte as especificidades das crianças, e não ao contrário, como temos visto em muitas escolas. As escolas precisam ser acessíveis, ter uma proposta inclusiva, professores preparados e flexíveis para lidar com as diferentes necessidades, e ofertar mediadores escolares para auxiliarem na inclusão, promovendo assim um ambiente em que possam brincar, interagir com outras crianças e desenvolverem os seus conhecimentos.

Por meio da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) passou a ser crime negar a matrícula ao aluno com autismo, ou acrescentar algum valor a mensalidade devido ao seu diagnóstico. Observando a trajetória da educação inclusiva no Brasil é possível identificar muitos avanços pedagógicos e tecnológicos, entretanto, ainda é preciso: mais políticas públicas efetivando a inclusão, a criação de mais salas de recursos multifuncionais, mais professores para realizarem um atendimento diferenciado e de qualidade, proporcionando um melhor aprendizado para a criança, mais mediadores capacitados, e mais aceitação da sociedade para a inclusão. A educação torna-se inclusiva quando existe acessibilidade, adaptação de conteúdos, interação e socialização entre seus pares (VIEIRA, 2012).

Uma criança nunca deve ser julgada pela sua dificuldade, cabe ao professor e ao mediador reconhecer o potencial dela e auxiliar para que a dificuldade seja apenas uma barreira que juntos possam superar. Lembrando que não existe um manual de como lidar com as crianças com TEA, pois cada uma é única e possuem seus conhecimentos, particularidades e dificuldades, o que podemos fazer é observar a criança e os seus interesses para posteriormente iniciar com a intervenção (KLIN, 2006).

A família exerce papel fundamental na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, por meio da intervenção precoce, brincadeiras com e sem cunho pedagógico, e da valorização das competências já adquiridas pela criança. Tanto a família, quanto os profissionais que participam deste processo de ensino e aprendizagem devem estimular a criança a se desenvolver sempre, valorizando e comemorando as conquistas e auxiliando nos momentos de enfrentar e superar barreiras (FREITAS, 2015).

## 2.2.O MEDIADOR ESCOLAR

A procura por mediadores escolares surgiu em virtude da crescente demanda de crianças em processo de inclusão das escolas públicas e particulares. O objetivo principal do mediador é proporcionar autonomia para que a criança possa prosseguir em seu desenvolvimento. Costuma-se dizer que o mediador escolar realiza um bom trabalho quando o mesmo se encontra desempregado, pois isto significa que o objetivo da criança ter autonomia na rotina escolar foi atingido.

Para Mousinho *et al* (2010) a área de atuação do mediador pode ser na saúde ou na educação, contanto que este mediador seja acompanhado pela equipe terapêutica da criança e da equipe escolar. O mediador escolar é geralmente um estudante de psicologia ou pedagogia em formação (ou em alguns casos já formado), que realiza cursos relacionados à educação inclusiva e a mediação, além de realizar as intervenções com a criança dentro da sala de aula.

Segundo Feijó e Fernandes (2009) a contratação do mediador escolar pelos pais da criança com necessidades educativas especiais se caracteriza como uma terceirização da função, de forma que, a escola qual deveria fornecer o ensino, as adaptações necessárias e a inclusão escolar, repassa essas atividades para outro profissional que não possui nenhum vínculo com a escola. Perante a não regulamentação da profissão torna-se difícil para o mediador escolar saber quais são os seus direitos e a sua real função dentro de sala de aula.

O mediador é o responsável pela interação entre a criança e todas as pessoas do ambiente escolar. Também é a pessoa que passa mais tempo com a criança na escola e que faz “a ponte” sobre os desenvolvimentos com os pais e os terapeutas. Cabe ao mediador acompanhar a criança em todos os ambientes da escola, desde a entrada da criança em sala, as aulas, e a saída, priorizando sempre o seu desenvolvimento integral. Assim, em certas circunstâncias o mediador deve começar a se afastar para que a criança possa adquirir a autonomia, e nos momentos precisos retornar a interceder com o objetivo de que ela adquira uma aprendizagem significativa (MOUSINHO *et al* 2010, p.94):

“O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação”.

É necessário que o profissional esteja em constante aprendizado, em busca de mais leituras e cursos para aprimorar o seu conhecimento. O mediador deve atuar em ambiente para além da escola, tendo em vista que as observações dele em consultas terapêuticas da criança podem facilitar no aprendizado. Da mesma forma que a criança obtém informação a todo instante, o mediador deve estar sempre se atualizando, por isso é necessário que pesquise a respeito do tema, e que registre o desenvolvimento do mediado em relatório, para que os pais, a escola e os profissionais possam acompanhar.

Após a regulamentação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) algumas escolas iniciaram a contratação de estagiários para exercerem a função de mediador escolar, entretanto em algumas escolas esses profissionais não ficam apenas com uma criança, são considerados “mediadores volantes”, pois observam e intervêm no desenvolvimento de diversas crianças incluídas, ficando cerca de 30 minutos à uma hora com cada uma.

Em escolas municipais o contrato de estágio do mediador é realizado junto da Coordenadora Regional de Educação (CRE) com duração máxima de 2 anos, e não possui uma especificação quanto ao curso - qualquer aluno de licenciatura pode se inscrever para realizar o estágio de mediação. O estagiário acompanha a criança em sala de aula e na sala de recursos, e a maioria das adaptações são feitas pelo professor regente ou pelo professor da sala de recursos. Em algumas escolas municipais também existe o Agente de Apoio a Educação Especial, que auxilia o estagiário na mediação, dando suporte para as crianças incluídas e fazendo um acompanhamento das mesmas.



### 2.3.0 PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O mediador é mais um profissional, além do professor, que deve proporcionar o melhor desenvolvimento para a criança, de acordo com as suas especificidades. Para que possa exercer um bom trabalho, é fundamental que o mediador atue em parceria com a escola, e vice-versa. Para a inclusão e aquisição de conteúdos do mediado, é preciso que a escola forneça ao mediador acesso ao projeto pedagógico, planejamento e demais documentos sobre os conteúdos que serão trabalhados pelo professor. As dificuldades do mediador quando a escola não permite o acesso são perceptíveis, pois o mediador se depara com o conteúdo no mesmo momento que o mediado, e nas ocasiões que a criança não compreende, se faz necessário que posteriormente o mediador retorne ao assunto com a adaptação necessária.

É preciso que o mediador esteja sempre próximo da criança, participando desde os momentos que envolvam os conteúdos até nas brincadeiras. O mediador deve atuar incentivando a comunicação e interação social da criança, de forma em que ele passe a ter iniciativa nas interações e consiga manter um diálogo com os colegas.

Segundo Freitas (2015) todas as crianças, incluindo crianças com autismo, podem se desenvolver na atividade lúdica dependendo dos estímulos as quais são submetidas, e isso depende da imersão da criança no meio cultural, na vida social, na experiência com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças e adultos.

Na realização do planejamento e do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os alunos é preciso que o professor e o mediador elaborem atividades relacionadas a rotina diária dessa criança atividades que estimulem a classificação, associação e generalização de palavras e conceitos, estimulando sempre a comunicação, socialização e a realização das atividades, reforçando-o sempre ao concluí-las (CUNHA, 2015).

Conforme a criança com TEA utiliza o braço do mediador para chegar até o seu objeto de interesse ou demonstra uma de suas necessidades, como fome ou sede, faz-se necessário que o mediador a ensine um método para pedir, seja verbalmente ou com a utilização de imagens, com o objetivo de que a criança aprenda como solicitar ou comunicar algo e minimize a utilização do adulto como ferramenta.

Para Cunha (2015) as estereotipias apresentadas podem se expressar por uma dificuldade na comunicação, para informar a outra pessoa sobre sua felicidade, frustração, emoção ou ansiedade. O movimento estereotipado surge devido ao contato sensorial com determinado objeto/ambiente, perante o estímulo e sensação qual o objeto proporciona, em que a criança acaba reagindo por uma repetição e compulsão. Contudo, por realizar a estereotipia, o indivíduo se priva de experiências motoras bloqueando certas habilidades. Mediante a isso é necessário inibir essas manifestações modificando-as para movimentos mais adequados, em busca de uma auto-regulação e processos na área motora, comunicativa e cognitiva.

Em busca de um estabelecimento do comportamento do mediado, é preciso que o mediador fale em tom de voz baixo e busque o contato visual, sempre redirecionando a atenção da criança e não reforçando as estereotipias. Para um primeiro momento de adequação à rotina escolar, é importante o mediador utilizar um quadro ou fotos de rotinas, explicando e demonstrando cada atividade a ser realizada no dia. Dessa forma fica mais fácil para a criança se organizar, e este quadro também poderá ser utilizado como um auxílio para a fala e alfabetização, por meio da identificação das atividades de cada figura. Cabe ressaltar, a importância de quebrar esta rotina em alguns momentos, tendo em vista a imprevisibilidade da vida e da sociedade.

Para favorecer um bom desenvolvimento a estimulação a todo instante é essencial, tanto para adquirir autonomia, realizar atividades e favorecer a socialização. As atividades devem estimular: a coordenação motora ampla e fina, esquema corporal, lateralidade, noção de espaço e de tempo, canais sensoriais, comunicação oral e escrita, ampliação do vocabulário, linguagem, conceitos matemáticos, sequenciação, classificação e pareamento (CUNHA, 2015).

Cunha (2015) explica sobre a necessidade de lidar com as atitudes disruptivas das crianças, pois quanto mais birras apresentar uma criança, será mais difícil para conversar com ela, e caso seja preciso, para contê-la. Dessa forma, o mediador precisa observar e analisar o surgimento e o motivo das manifestações inadequadas de comportamentos, pensando em estratégias para lidar com essa situação. A criança com TEA também precisa aprender a obedecer às regras e limites, de forma que as birras sejam cessadas e não estimuladas. Conforme a criança chora ou apresenta comportamentos disruptivos para conseguir algo e o seu objetivo é atendido, o adulto que cedeu acaba a reforçando negativamente, fazendo com que ela



internalize que em situações que queira algo uma birra irá solucionar, o mesmo quando uma criança inicia uma birra para não realizar determinada atividade e a mesmo é liberada disto, foi reforçada negativamente pelo professor ou mediador. Ou seja, é necessário estimular para que esta criança compreenda que cada situação tem um momento para acontecer, e que é preciso que as atividades sejam realizadas para obtenção de mais conhecimento. Nos momentos de birra o mediador deve manter o tom de voz calmo e firme, e se necessário auxiliar para que a criança finalize a tarefa.

Na educação infantil, em alguns casos, é necessário adaptar certos conceitos e atividades, tendo em vista a complexidade da compreensão do abstrato. De forma que, ao realizar uma atividade com materiais concretos fica mais fácil para a criança compreender, como por exemplo, utilização de materiais em e.v.a para trabalhar conceitos geométricos, cores e sequenciação, garrafas para trabalhar a noção de tamanhos (pequeno, médio e grande), utilização de bolinhas ou carrinhos para trabalhar quantidade, e outras opções de acordo com o interesse da criança e disponibilidade da escola. O mediador deve estimular as brincadeiras de faz de conta, utilizando sempre materiais concretos e o jogo simbólico (CUNHA, 2015).

### **3.METODOLOGIA**

O trabalho é composto por uma pesquisa exploratória e com análise qualitativa dos dados, que tem por objetivo principal elucidar questões acerca do trabalho realizado pelos mediadores escolares na educação infantil, nas escolas particulares e públicas da cidade do Rio de Janeiro, abrangendo as áreas da comunicação, comportamentos e habilidades de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista incluídas em escolas regulares.

Em seguida foram aplicados questionários qualitativos semiestruturados para mediadores que acompanham crianças nas escolas particulares e nas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Para Minayo (2008) a importância das pesquisas qualitativas é devido ao resultado descritivo e detalhado, em busca de uma análise e compreensão do objeto de estudo.

Por meio das respostas tornou-se possível refletir mais acerca deste profissional, a modalidade de contratação, o período de acompanhamento com a criança, a modalidade da escola e a parceria no desenvolvimento do trabalho em prol da inclusão da criança. Sobre análise descritiva Minayo (2008) define como a última etapa do processo metodológico, qual consiste no tratamento e interpretações dos dados coletados.

#### **3.1.RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir da análise dos dados é possível observar uma enorme distinção entre a teoria e a prática que envolve o papel do mediador escolar e a sua atuação. Dependendo da escola e dos professores regentes, é possível estabelecer uma ótima parceria ou, em alguns casos, uma grande batalha pela inclusão.

#### **3.2.ANÁLISE DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO**

O questionário foi planejado de acordo com a realidade do mediador em sala de aula, em prol de uma melhor compreensão acerca da atuação deste profissional e da existência ou inexistência da parceira com a escola. Inicialmente foi realizado um questionário piloto, o qual apenas 10 pessoas responderam. A partir deste dado, foram retiradas algumas perguntas e reestruturadas as demais, e desta vez 37 pessoas responderam. Entretanto, é importante esclarecer que o questionário foi divulgado em diversos grupos de mediadores escolares e estudantes de pedagogia, desta forma, em comparação com a divulgação, foram poucas respostas.

A formação acadêmica das pessoas entrevistadas foram: pedagogia (62,2%), psicologia (18,9%) e de outras áreas, como a fonoaudiologia, teoria da dança, serviço social, ensino médio normal e ensino médio formação geral (18,9%).

Perante a Deliberação nº 355 (BRASIL, 2016) em conjunto do Conselho Estadual de Educação e da Comissão Especial de Inclusão e Diversidade cabe enfatizar que o profissional que atua como mediador/professor de apoio tem a necessidade de ter cursado, no nível médio normal ou no curso de licenciatura, ao menos uma matéria específica na área de educação especial para que tenham conhecimento das competências e valores para a inclusão.

Uma observação importante, realizada no decorrer do questionário, é que muitos desses mediadores estão há pouco tempo com estas crianças, o que pode dificultar no estabelecimento do vínculo e uma grande rotatividade na área. Isso pode, além de confundir a criança, atrapalhar no processo de aprendizagem. Os dados revelam que: apenas 18,9% estão com a mesma criança há 3 anos ou mais; 10,8% estão entre 2 e 3 anos; 16,2% estão entre 1 e 2 anos; 32,4% estão entre 6 meses e 1 ano, e 21,6% estão a 6 meses ou menos.

Foi possível observar que mesmo após a criação da Lei Brasileira de Inclusão a maior parte dos mediadores permanece sendo contratada pelos pais (62,2%) e poucos pela escola (37,8%).

Sobre o desenvolvimento do trabalho, entre o mediador e a escola, poucas respostas foram ao encontro das propostas atuais de inclusão. Algumas respostas deixaram em evidência que se o mediador não procurasse a escola para uma conversa acerca da criança, cada um trabalharia separadamente ao invés de trilharem juntos em prol do melhor desenvolvimento da criança. Tendo como exemplo a resposta do entrevistado de nº17 que ressalta a dificuldade de comunicação existente com a escola na qual realiza a mediação:

*“A escola restringe a comunicação que deve ser feita através da agenda da criança e reuniões periódicas. Grande parte do corpo docente não tem conhecimento do assunto e é carregada de jargões do senso comum”. (E 17)*

Reforçando esta resposta, o entrevistado de nº 31 disse que:

*“Não tenho apoio da escola, realizo meu trabalho com auxílio da psicopedagoga que o acompanha”. (E 31)*

Mousinho *et al* (2010) enfatizam a importância do trabalho em conjunto do mediador com a escola, por meio do traçado e execução das metas relativas ao desenvolvimento e avaliações.

Desses, 22 pessoas informaram a existência de alguma parceria com o professor regente, seja na liberação do material da escola para adaptação confeccionada pelo mediador até uma parceria de fato, onde ambos planejam e constroem juntos. Cabe destacar que o profissional responsável pelo planejamento e adaptação de conteúdo é o professor, o papel do mediador é apenas de auxiliar, e não de tornar-se um regente.

Cada criança é única e apresenta um desenvolvimento singular, o mesmo acontece com as crianças diagnosticadas com TEA. Todavia, é possível percebermos algumas semelhanças nas questões práticas diárias quais os mediadores lidam. Ao responderem sobre o percurso de desenvolvimento da criança, alguns mediadores apresentaram dificuldades nas mesmas questões, como em lidar com os comportamentos inadequados, as estereotípicas, a interação social, a ecolalia, a criação e a utilização da comunicação de forma proveitosa, e a dispersão.

Uma experiência na educação infantil, que demonstra a importância do papel do mediador escolar e da intervenção precoce para que seja realizada a inclusão, foi da entrevistada de nº 4:

*“Quando iniciei a mediação, a criança somente desenhava círculos na cor azul, e ficava deitado no chão, enquanto os amigos já estavam nas mesinhas, não pedia para ir ao banheiro, simplesmente saía de sala ou fazia na roupa. Com muitos estímulos, passou a se sentar com todos, passou a pedir para fazer xixi e para beber água, e conquistou a escrita do seu nome, e das palavras que eram lançadas.” (E 04)*

Sobre as facilidades, muitas mediadoras relataram avanço nas questões comportamentais, na autonomia, na interação social e na extinção de alguns comportamentos inadequados, após uma intervenção intensiva.

A autonomia é sempre um aspecto muito importante a ser desenvolvido durante a mediação. Para Piaget (1970) a autonomia é a habilidade de estar consciente e conseguir solucionar conflitos diários. Enquanto Wallon (1989) defende o materialismo dialético, em que o desenvolvimento é considerado um processo paradoxal, tendo idas e vindas, momentos de bastante desenvolvimento seguido de um pouco de retrocesso, e depois mais desenvolvimento.

De acordo com algumas respostas do questionário foi possível refletir sobre a inclusão e o trabalho desenvolvido em algumas escolas, talvez a inclusão não aconteça em todos os locais, devido algumas escolas não estarem abertas ao diálogo e a construção em conjunto, pensando apenas na educação bancária de depósito de conteúdo.

O planejamento semanal, segundo a maioria das mediadoras, é criado pelo professor ou disponibilizado para que o mediador adapte. Infelizmente esta não é a realidade de todos. Esse ato quase não acontece em algumas escolas, devido ao não fornecimento do planejamento escolar para o mediador, de forma que o mediador se depara com o conteúdo no mesmo instante que a criança, e posteriormente retorna a este

conteúdo caso a criança não tenha compreendido e realiza um planejamento apenas com os conteúdos solicitados pela equipe terapêutica. Assim como respondido pela entrevistada nº 4:

*“A escola não solicita planejamentos e não elabora um planejamento individual para ele. Adapto de acordo com o planejamento da semana”. (E 04)*

A inexistência da parceria na elaboração do planejamento está evidenciada na resposta de nº 19:

*“Eu não desenvolvo planejamento, uma vez que os professores não realizam trocas comigo para esse fim”. (E 19)*

Todavia, sabe-se da necessidade das escolas criarem um planejamento individual pensando na criança com necessidades educativas especiais.

Na relação do mediador com a família foi notável a diferença na interação de acordo com a contratação: mediadores contratados pelos pais demonstraram melhor interação com a família do que com a escola, enquanto que grande parte dos mediadores contratados pela escola não possuem nenhum ou pouquíssimo contato com os familiares da criança incluída, e muito menos com os terapeutas que acompanham a criança fora da escola. Uma das entrevistadas (nº4) contratadas pela família disse que:

*“Nos comunicamos todos os dias através de um caderno pessoal da criança. Onde a mãe relata o dia dele em casa e eu na escola. A escola marca reuniões individuais com os pais, por bimestre”. (E 4)*

Enquanto que uma mediadora contratada pela escola (entrevistada nº21) informou que:

*“Não tinha contato com os pais e com a equipe multiprofissional que o atendida, até por restrição da escola. Somente recebia relatórios sobre condutas e remédios”. (E 21)*

Independente da modalidade de contratação - se é através da escola ou pais -, é imprescindível que o mediador tenha contato com os pais para que estes estejam cientes do desenvolvimento da criança, e para que o mediador saiba sobre a rotina da criança fora da escola também, tendo em vista que diversos fatores podem influenciar nas atitudes e comportamentos das crianças. Para que a inclusão de fato ocorra, é necessário que o mediador mantenha contato com a família, equipe terapêutica e escola.

Vygotsky (2000) ressalta que a escola inclusiva deve proporcionar fatores de desenvolvimento, trabalhando além das limitações individuais, estimulando no desempenho das potencialidades. Dessa forma a educação inclusiva passa a ter um significado na vida de cada sujeito.

#### 4. CONCLUSÃO

A inclusão escolar e a mediação são temas que ainda demandam muitos estudos e práticas para que sejam bem sucedidas. Contudo, os trabalhos que os mediadores vêm desenvolvendo com as crianças são encantadores, e os ganhos para as crianças são notáveis em até mesmo um curto prazo de tempo, acentuando assim a necessidade da continuidade e aprimoramento do mesmo.

*“Incluir no ensino comum crianças com deficiências ainda pequenas, que terão toda uma vida escolar desenvolvendo-se em um ambiente inclusivo e, se tiverem suportes adequados poderão alcançar um alto nível de escolarização e desenvolvimento” (GLAT, 2011, p. 85).*

Quando a mediação é iniciada precocemente, fica mais fácil realizar a inclusão, pois desde pequena a criança é estimulada a sentar nas rodinhas, a participar, a interagir com os colegas e a experimentar todas as atividades.

Importante destacar que até o momento não possui um exame qual detecte o diagnóstico de TEA, inclusive ainda está sendo estudada a causa do autismo. O diagnóstico precoce é necessário para que sejam iniciadas as intervenções em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

De acordo com Glat (2009) para que a escola seja efetivamente inclusiva é preciso que os professores, a equipe e a gestão façam uma reestruturação para se adequarem à realidade de cada criança. Juntamente com uma nova estruturação na metodologia, no projeto político pedagógico, nos recursos didáticos, nas estratégias de ensino e nas avaliações. Os professores precisam se manter em constante atualização, principalmente a respeito de temas como deficiência e necessidades educativas especiais.

*“Hoje eu acredito que a principal tarefa dos alunos com necessidades educativas especiais é mostrar aos professores a poesia que existe dentro de*

cada um e o poder que elas possuem em dar oportunidades para aqueles que a maioria não acredita ser capaz” (FREITAS, 2015, p. 56).

Muitos mediadores relataram nos questionários que as maiores dificuldades enfrentadas no processo de inclusão eram as barreiras que as próprias escolas criam - barreiras estas por receio da prática da mediação escolar -, de forma que acabam excluindo o próprio mediador e a criança deste processo. Algumas escolas demonstram receio em fornecer subsídios de trabalho para os mediadores, projetos e planejamentos para que possam ter ciência do conteúdo e preparar ou adaptar para o mediado.

Sobre o trabalho desenvolvido com as crianças em inclusão, os mediadores descreveram que o comportamento e a socialização são os maiores desafios, por muitas vezes mais complicados de serem trabalhados do que o próprio conteúdo pedagógico.

As facilidades mais informadas pelos mediadores foram a aquisição da autonomia da criança, onde por meio dos estímulos fornecidos, no decorrer do ano muitas das crianças passaram a se comunicar (verbalmente ou através dos cartões de comunicação) expressando suas vontades, seja para fazer xixi, coco, ou se alimentar. Outro aspecto bastante observado foi a presença da fala, em que muitas crianças que não verbalizavam, passaram a exercê-la após as intervenções.

Recordando que cada criança é única, com os seus gostos, costumes, culturas, desafios e facilidades, é possível perceber que, para a mediação de sujeitos com TEA não é possível seguir um modelo à risca, cada pessoa possui um jeito de lidar com diferentes situações. Sendo assim, para Rodrigues e Spencer (2015) faz-se imprescindível a criação de um planejamento pedagógico individual, utilizando como base os conteúdos sócio familiares, econômicos e sociais.

## REFERÊNCIAS

- 1] American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- 2] Brasil. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- 3] Brasil, Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.
- 4] Brasil. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2012.
- 5] CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 144 páginas.
- 6] FEIJO, G. O.; FERNANDES, E. M. Mediação escolar: do contexto da Lei às práticas ilegais e excludentes. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Educação Especial. Londrina. 2009. Pág.: 1905-1913.
- 7] Freitas, A. B. F. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do Desenvolvimento. 2008. Revista de Psicopedagogia. Pág.: 49 – 61.
- 8] Freitas, E. Mediador escolar – Recriando a arte de ensinar. 2015. Editora: Wak. 104 páginas.
- 9] Garcia, M. L. B.; Lampreia, C. Limites e possibilidades da identificação de risco de autismo no primeiro ano de vida. Psicologia: Reflexão e Crítica. Volume 24. Porto Alegre. 2011. Pág.: 300-308.
- 10] Glat, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: Longhini, M.D. (Org.). O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU. 2011. Pág.: 75-92.
- 11] Glat, R., Blanco, L.M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras; 2009, p. 15-35.
- 12] Grinker, R. R. Autismo: um mundo obscuro e conturbado. Tradução de Catharina Pinheiro. 2010. São Paulo: Larrousse do Brasil. 320p.
- 13] Klin, A. Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. 2006. Revista Brasileira e Psiquiatria. Pág.: 3 – 11.
- 14] Minayo, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 408 páginas.

- 15] Mousinho, R.; Schmid, E.; Mesquita, F. ; Pereira, J.; Mendes, L.; Sholl, R.; Nóbrega, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. 2010. Revista de psicopedagogia. Pág.: 92 – 108.
- 16] Organização Das Nações Unidas (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.
- 17] Organização Mundial Da Saúde. CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1.
- 18] Piaget, J.. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1970.
- 19] Rio De Janeiro, Deliberação CEE nº 355 de 14 de junho de 2016. Comissão Especial de Inclusão e Diversidade e a Comissão Permanente de Legislação e Normas. 2016.
- 20] Rodrigues, J.M.C.; Spencer, E. A criança autista: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2015. 132 páginas.
- 21] Vieira, G. M. Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade. Portal do. Ministério Público do estado da Bahia. Salvador: CEDUC, 2012. Pág.: 01-10.
- 22] Vygotsky, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes Editora. 2000. 224 páginas.
- 23] Wallon, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole. 1989.

# Capítulo 20

## *Educação inclusiva focada no autocuidado discente: Uma perspectiva pedagógica*

*Ciro de Almeida Sampaio*

*Edna Correia da Silva Luciano Oliveira*

*Lillian Argolo Amaral*

*Eudes Basílio de Alencar Segundo Júnior*

**Resumo:** O autocuidado discente em uma perspectiva pedagógica de educação inclusiva é tema discutido no presente trabalho. A educação inclusiva vivencia novos paradigmas frente as mudanças constantes na contemporaneidade. Delimitou-se o estudo do autocuidado como uma possível estratégia didática para foco de atuação na docência inclusiva. Buscou-se investigar aspectos de desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem passíveis de ocorrer por meio do estímulo ao autocuidado discente, não obstante as limitações apresentadas pelo aluno. Explorou-se como premissa, além do autocuidado discente, oportunidade de mudanças de paradigmas estruturais na docência inclusiva em prol de uma perspectiva didática que contribua de maneira assertiva para o desenvolvimento acadêmico e para o processo de aprendizagem do discente de educação inclusiva. O estudo baseou-se no questionamento sobre o intrínseco potencial de desenvolvimento discente por meio do autocuidado acadêmico, mesmo que sejam vivenciadas evidentes limitações. Demonstraram-se contribuições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na docência inclusiva. Considerou-se, para tanto, um novo olhar sobre as possibilidades e os desafios da docência inclusiva contemporânea. Evidenciou-se a análise do autocuidado do aluno com as perspectivas de autonomia, de liberdade, de comprometimento, das condições estruturais docentes propícias à atenção inclusiva, assim como autorrealização do discente e outras reflexões acerca do objeto de estudo explorado. Sob metodologia de exploração bibliográfica, aprofundou-se o estudo baseando-se em ampla referência para fins de elucidar os objetivos e resultados do presente trabalho. Identificou-se que, sim, é viável uma docência inclusiva focada no autocuidado discente, considerando tratar-se de uma estratégia condizente com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A discussão permeou a conclusão de que se evidencia o autocuidado acadêmico sob uma perspectiva inclusiva na acentuação dos benefícios para o desenvolvimento do discente disponível às melhores estratégias de educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Autocuidado, Educação Inclusiva, Pedagogia, Psicologia.



## 1. INTRODUÇÃO

O tema em questão, do autocuidado discente na educação inclusiva, parte do pressuposto de que há um intrínseco potencial de direcionamento do discente para seu desenvolvimento no ambiente educacional, quando premissas estruturais e de foco da docência inclusiva permitem terreno propício e facilitador desse autocuidado.

A Psicologia e a Pedagogia possuem pontos convergentes e uma abertura às possibilidades de instigar melhoria no processo de aprendizagem em prol da educação inclusiva. O aluno público-alvo pode ter oportunidade de aprimorar o próprio processo de aprendizagem, quando o contexto educacional no qual se encontra inserido permite-lhe reconhecer a importância de que ele é responsável pelas consequências do rumo que segue no processo de aprendizagem. Há, de fato, um autocuidado discente passível de emergir no contexto de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. É importante que esse esclarecimento esteja explícito na educação inclusiva por meio da fala dos professores, assim como na própria estrutura pedagógica institucional. Na educação inclusiva, prima-se que haja diálogos transparentes, esclarecedores e enriquecedores.

Um questionamento que pode ser feito por parte dos docentes, que perpassa a prática pedagógica, é a efetiva busca do exercício didático, um olhar voltado ao discente na educação inclusiva em sua jornada acadêmica, como uma estratégia possível para instigar a melhoria do seu desenvolvimento, ainda que limitações estejam impactando no processo de aprendizagem. A perspectiva do autocuidado acadêmico discente vem ao encontro desse propósito, de permear a oportunidade de autossuporte.

Com o objetivo geral de demonstrar como o foco no autocuidado do aluno no contexto de educação inclusiva pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho justificou-se na oportunidade de um novo olhar sobre as possibilidades de atuação docente, considerando a importância de instigar-se o autocuidado discente frente as mudanças na contemporaneidade, no âmbito da educação que se propõe aprimorar para o aluno público-alvo dessa atenção. Propõe-se, então, nesse trabalho, desbravar o tema do autocuidado discente como uma possível prerrogativa de foco. Considera-se que a própria busca no aprofundamento desse assunto ocorre delimitada, de alguma maneira, por um determinado potencial de autocuidado passível de ser exercitado pelo aluno, para além de suas próprias limitações.

Buscou-se com esse estudo explorar o papel do autocuidado do discente em relação à sua vida acadêmica, analisar seu autorreconhecimento na educação inclusiva, de que é ele mesmo o responsável pelo ritmo, pela intensidade e pela profundidade dos conhecimentos e da necessidade de adaptação. O aluno é instigado a vivenciar tais processos, como investimento pessoal. Há uma perspectiva de implicar o autocuidado na relação ensino-aprendizagem. A importância deste estudo vai ao encontro da oportunidade de explorar cada vez mais este tema que se propõe elucidar, no âmbito da educação inclusiva.

Reconhece-se que há importante influência do autocuidado discente no processo de aprendizagem na esfera da educação inclusiva. É esperado que cada aluno se reconheça implicado efetivamente no caminho que está sendo percorrido ao longo de sua aprendizagem nesse contexto. No dia a dia da vida acadêmica, é observável nos alunos de educação inclusiva que as disciplinas as quais consideram relevantes, interessantes ou aplicáveis à vida prática e adaptada, contribuíram para perceberem como tendo apreendido tal conhecimento com maior propriedade. Reflexões sobre o que seria melhor para o aluno devem ser estimuladas, sendo ele partícipe do processo em que se encontra inserido.

Freire (1996) ratifica que ensinar não é de nenhuma maneira transferir conhecimento. Esse é um pressuposto de alerta ao corpo docente, cujo lugar a ser ocupado vai ao encontro de uma facilitação. Mais que isso, a prática educativa, sobretudo a inclusiva, deve perceber que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (p. 59). Considerando que os conceitos de autocuidado e de autonomia no âmbito educacional dizem respeito a uma caminhada de cuidado discente para com o próprio processo de ensino-aprendizado, tais construtos são percebidos como inter-relacionados sob convergência, lado a lado, cuja contribuição é de que deve haver respeito aos ritmos e processo pessoais de cada um dos que ali se encontram no próprio percurso de aprendizagem. O reconhecimento da importância do autocuidado e da autonomia do aluno é um reforço do que se espera na postura do profissional que atua na docência superior.

O exercício de autocuidado e autonomia no processo de aprendizagem discente na educação inclusiva é um construto da própria história de estímulos socioculturais obtido ao longo de suas experiências. Continua Freire (1996):

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (...), é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p.107).

Em uma análise mais profunda, em que se enxerga o autocuidado e a autonomia como coautoras pertencentes a um mesmo processo no desenvolvimento do aluno na educação inclusiva, há mais questões a serem exploradas.

Exploradores, os estudantes “tentam encontrar o significado das suas vidas, no trabalho que executam” (ROGERS, 1978, p.221). Essa concepção de homem relatada por Rogers vai ao encontro da visão de mundo do seu contemporâneo Maslow (2009, p. 50-51), que discorre de uma maneira apropriada que o “desenvolvimento e a motivação do ser humano remetem a uma maior autonomia e resistência à doutrinação”. Algo interessante e que se pode acrescentar é a percepção de Rogers de que “nas pessoas que estão se movendo para uma maior abertura às suas experiências, há uma semelhança organísmica nas direções dos valores (...), do gênero das que realçam o desenvolvimento do próprio indivíduo” (p.239-240). Autocuidado implica desenvolvimento para além da doutrinação. E o empoderamento do aluno na educação inclusiva é algo que perpassa a oportunidade de melhor integrar as práticas pedagógicas.

Há alguns questionamentos que podem ser levantados na tentativa de instigar a importância do autocuidado discente ao longo do seu processo de aprendizagem na educação inclusiva. Segundo Freire (1996) o discente tem o potencial de perguntar-se “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (p.77). Contribuindo com outros questionamentos correlatos ao autocuidado discente no âmbito da educação inclusiva, pode-se perguntar também: qual a proximidade real que tenho tido com meus próprios interesses de aprendizagem, concomitante à adaptação que se faz necessária ao bem-viver? Qual contato íntimo tenho tido com a noção pragmática de utilidade acerca do que tenho aprendido, correlacionando minhas dificuldades ao processo de adaptação ao meio? Como tenho me comportado frente aos desafios acadêmicos, não obstante minhas dificuldades? Qual o grau de atenção que tenho dispensado comigo mesmo no processo de constante autoavaliação do desempenho, aqui no que socialmente denominam de educação inclusiva? Essas questões supramencionadas exemplificam possibilidades de análise que diz respeito ao exercício do autocuidado discente em seu contexto de ensino-aprendizagem desse aluno público-alvo.

No imenso intervalo de possibilidades de aprendizagem na educação inclusiva, entre o que é real e o que é ideal dentro da concepção pedagógica de atenção ao aluno, sabe-se que a educação inclusiva pode enxergar o homem em pleno funcionamento de suas capacidades, de suas potencialidades, pode deparar-se com questões conflituosas entre liberdade e determinismo, sejam quais forem os processos de aprendizagem no qual esse aluno específico se engaje atento ao autocuidado que lhe é possível. Sobre o ser humano, Rogers (1978) diz que “algumas das experiências subjetivas que mais se impõem são aquelas em que (...) sente, dentro de si mesmo, o poder da escolha aberta. Ele é livre - para se mostrar tal qual é ou para se esconder atrás de uma fachada” (p.274-275).

Há alguns conceitos os quais é possível promover reflexões sobre sua correlação direta com um chamamento ao autocuidado na esfera educacional. A exemplo do que podemos chamar de “empoderamento”. Sampaio apud Long (2009, p. 20) suscita a ideia de reconhecer uma convocação ao autocuidado ao considerar o termo *empowerment*, como sendo “a habilidade em permitir que outros assumam as responsabilidades, os riscos e as recompensas associadas à tomada das próprias decisões”. Esse é um dos exemplos pelos quais a educação inclusiva focada no autocuidado do aluno pode nortear-se para estabelecer novas formas de atuação. Reforça-se que esse empoderamento é oportuno na educação inclusiva.

Há que se atentar ao perigo do lugar-comum na fala dos profissionais do contexto educacional que em relação à educação inclusiva “é preciso desconstruir para reconstruir novos conhecimentos”. Por vezes, encantados pelo tom poético dessa frase já considerada por alguns como clichê, muitos profissionais ignoram que é importante respeitar minimamente um autocuidado prévio que pode existir em relação ao ritmo e à intensidade desse “processo de desconstrução” do aluno. Sabe-se que os conhecimentos e os aprendizados vivenciados ao longo da história de adaptação do discente em relação à sua limitação, até então, fazem parte de uma estrutura organísmica desse aluno. O autocuidado discente de educação inclusiva é um termômetro para ponderar o ritmo dessa desconstrução, pois desconstruí-la por completo seria um desastre no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, mesmo que haja a boa intenção de abrir margem para a reconstrução de uma nova realidade mais adaptada à realidade desse discente. Desconstrução de forma abrupta, por exemplo, pode trazer consequências similares. O autocuidado

discente na educação inclusiva implica um olhar, em essência, estruturante - e não determinista em abalar prejudicialmente a própria identidade do sujeito.

## 2.METODOLOGIA

Baseando-se em uma exploração bibliográfica, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem teórica de pesquisa qualitativa focada na educação inclusiva. Utilizaram-se conhecimentos de autores, estudiosos e expertos das áreas de Psicologia, Pedagogia, dentre outros, com embasamento sobre o papel do autocuidado discente no próprio processo de aprendizagem, delimitado na perspectiva do aluno na educação inclusiva. A coleta de informações correlatas ao tema e o processo de análise se deram mediante ampla base teórica, que contribuiu para a justificativa deste estudo e contemplou a importância de elucidar o que se propõe com os objetivos gerais e específicos.

### 2.1.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A autonomia, em si, é um construto que diz sobre a possibilidade de o aluno de educação inclusiva seguir sem amarras que o estagnem diante do constante processo de (re) adaptação em relação à(s) limitação(ões) imposta(s) ou o limitem no processo de ensino-aprendizagem. Mas, antes de tudo, há uma essência que torna o comportamento autônomo consistente na educação inclusiva: uma proposta pedagógica focada no autocuidado discente. Uma determinada decisão de caminhar para a frente e de notar-se implicado nas vantagens e desvantagens do percurso escolhido por esse aluno pode até ser considerada como um aspecto correlato a sua autonomia. Mas, na prática, o modo como a decisão é tomada pelo aluno no contexto de educação inclusiva, a maneira como se encaminham seus processos de adaptação na vida, a efetiva escolha de um movimento discente adiante preferível por ele mesmo em um determinado instante, a oportunidade de uma docência que o permita notar-se como alguém implicado na própria história, ponderar com assertividade as possíveis vantagens e desvantagens encontradas no percurso, toda essa essência do *modus operandi* do educador que acompanha esse aluno diz, essencialmente, de uma postura de permissão ao autocuidado discente pelo qual o aluno de educação inclusiva vivencia esse processo de aprendizagem supracitado, e do qual aqui se faz referência. A autonomia desse aluno é benéfica e assertiva quando a essência do seu autocuidado está consistente de maneira intrínseca e vívida na estrutura e no conteúdo desse comportamento autônomo.

Os sentidos de liberdade e de comprometimento também circunscrevem a importância do autocuidado discente na educação inclusiva. Ainda que a estrutura acadêmica oferecida de adaptação às possíveis limitações desse aluno seja a mais completa possível, ainda que o corpo docente voltado ao olhar humanizado desse aluno seja de grande abertura para uma contribuição pedagógica \_ enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem \_ a oportunidade de melhor usufruir a infraestrutura e os instrumentos ali disponibilizados são, em si, um chamamento do autocuidado desse aluno de educação inclusiva.

Titubear passos no desenvolvimento acadêmico e hesitar em um comportamento ousado diante de um desafio são situações aceitáveis do ponto de vista pedagógico, por exemplo, mas o que se espera, independente disso, é que o senso de liberdade e de comprometimento desse aluno possa permear que a possibilidade e oportunidade de autocuidado estejam presentes na construção do conhecimento e dos aprendizados pertinentes aos processos de adaptação no contexto educacional.

Há um senso de liberdade que é promissor para uma docência focada na permissão de que haja um autocuidado por conta do aluno, na educação inclusiva. Antes de duvidar de suas potencialidades, de criticar falta de estrutura ideal ou desestimular a capacidade que o aluno tem de construir seu processo de ensino-aprendizagem em prol de sua adaptação ao meio em que se encontra inserido no seu processo de desenvolvimento, de sua potencialidade intrínseca, há que se confiar na prerrogativa de respeitar o movimento de autocuidado do aluno de educação inclusiva, pois um aluno “em pleno funcionamento, (...) não só experimenta, mas utiliza, a mais absoluta liberdade, quando, espontânea, livre e voluntariamente escolhe e quer o que é absolutamente determinado”. (ROGERS, 1978, p. 275).

O fato de aqui se delimitar o autocuidado discente especificamente na educação inclusiva não isenta a estrutura acadêmica voltada à estruturação pedagógica desse aluno de sua coparticipação para o processo de ensino-aprendizagem nem a corresponsabilidade dos envolvidos no ambiente educacional, em facilitar o que de melhor pode ser oferecido para a efetiva inclusão social desse aluno. Mapear estrategicamente a estrutura político-pedagógica e disponibilizar uma infraestrutura condizente com a qualidade de ensino-

aprendizagem na educação inclusiva continuam sendo um papel institucional imprescindível; operacionalizar diretrizes promissoras de incentivo ao autocuidado discente de maneira responsável, facilitadora e consistente, deve ser um movimento contínuo por parte da educação inclusiva.

Caminhando em direção a esse propósito e reconhecendo as potencialidades humanas que circunscrevem o contexto educacional, para além das dificuldades particulares do aluno na educação inclusiva, verifica-se que Rogers (1978) compartilha sua visão de que é possível, sim, um processo de ensino-aprendizagem autodirigido ao melhor que o discente pode oferecer a si, em que “o estudante

- Sentir-se-á mais livre para exprimir sentimentos, tanto positivos quanto negativos, na classe – em relação aos colegas, ao professor, ao conteúdo das matérias do curso;
- Tenderá a orientar esses sentimentos para um relacionamento realístico, em vez de recalá-los até que se tornem explosivos;
- Terá maior energia para se dedicar à aprendizagem, pois temerá menos a avaliação contínua e a punição;
- Descobrirá que é responsável por sua própria aprendizagem, enquanto se torna, mais e mais, participante do processo de aprendizagem do grupo;
- Sentir-se-á livre para enveredar pelos caminhos excitantes da aprendizagem, com mais segurança de que o seu professor o compreenderá;
- Verificará que tanto o seu temor respeitoso pela autoridade quanto sua revolta contra ela diminuem, na medida em que descobre que professores e administradores são seres humanos falíveis, a se relacionarem de modos imperfeitos com os alunos;
- Verificará que o processo de aprendizagem o habilitará a enfrentar direta e pessoalmente o problema do significado de sua vida”.

Práticas de incentivo ao autocuidado discente que reverberam para além do vínculo institucional são bem-vindas na educação inclusiva. Já que o corpo docente e a respectiva instituição são momentâneos na história de vida acadêmica do discente, o ideal é que o autocuidado do aluno da educação inclusiva evidencie o reconhecimento de que a efemeridade das relações interpessoais acadêmicas é consubstancial à continuidade da caminhada discente. Considerando que o suporte institucional é momentâneo, há que promover uma educação inclusiva que instigue o autoapoio desse aluno. Sabe-se que as referências docentes adquiridas no ambiente acadêmico inevitavelmente algum dia não estarão mais ali disponíveis. Contudo, o intrínseco autocuidado discente na educação inclusiva poderá tratar-se de repertório de comportamento exercitado pelo aluno e cujo exercício o aluno poderá carregar consigo ao longo do seu próprio desenvolvimento no processo de aprendizagem, mesmo após o término do vínculo institucional ou distanciamento dessas referências docentes.

A aprendizagem implica, em si, uma retroalimentação do prazer pelo conhecimento contínuo. “A autoexpressão, a criatividade e o prazer encontram-se intimamente relacionados. Toda forma de autoexpressão possui elementos criativos, acarretando prazer e satisfação” (LOWEN, 1984, p.93). Mas também é compreensível reconhecer em um olhar prático que alguns aspectos que permeiam o conhecimento nem sempre são de cunho tão romântico como muitos pensam sobre a realidade educacional na educação inclusiva. Há dificuldades tais como a existência da ansiedade e a necessidade de segurança, por exemplo. Nesse contraponto, Maslow (2009) compartilha de maneira assertiva ao dizer que “todos os impulsos psicológicos e fatores sociais que contribuem para aumentar o temor reduzirão nosso impulso por conhecer; todos os fatores que contribuem para a valentia, liberdade e atrevimento liberarão, por conseguinte, nossa necessidade por conhecer” (p. 100). De acordo com Maslow,

“o desenvolvimento não comporta não só recompensa e prazer, mas também muitas dores intrínsecas, de modo permanente. Cada passo adiante é um passo ao desconhecido e há possibilidade de que seja perigoso, significa também a renúncia a algo familiar, bom, satisfatório (...). O desenvolvimento à frente acontece apesar dessas perdas e exige, portanto, valentia, vontade, escolha e força no indivíduo, assim como proteção, tolerância e apoio por parte do meio ambiente”. (p. 252)

O foco da educação inclusiva que comporte um ambiente propício à autorrealização do aluno, em

consonância com o exercício de autocuidado do discente, poderá estruturar-se no meio acadêmico com atividades que permitam a organização ou reorganização do processo de ensino-aprendizagem condizentes com as dificuldades apresentadas por esse aluno, ampliando um autoconhecimento que é intrínseco por parte do discente, das informações a respeito das possibilidades do que lhe é natural, e da construção de um saber a respeito dos próprios objetivos.

Abre-se uma discussão a respeito de uma caminhada em que o autocuidado discente na educação inclusiva está relacionado a uma prática de desbravamento e de autoaprendizagem, e de inevitável desenvolvimento do aluno. Para tanto, é natural ocorrerem nuanças de comportamento de discentes ora introspectivos, ora ousados no percurso do processo vivenciado. O autocuidado desse aluno flui sob essas nuanças de aproximação e distanciamento para com o próprio processo, em consonância com a vivência de diferentes intensidades de investimentos de tempo, energia e dedicação dispensados pelo aluno no próprio processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. Assim, é esperado um olhar docente que reconheça a natureza humana como não estática nesse tipo de educação.

De acordo com a teoria cognitiva social, Bandura (2001, p. 1-26) descreve que o sucesso escolar depende, em grande parte, da convicção pessoal de o estudante controlar e guiar seu próprio pensamento, de maneira a evitar, por conseguinte, o sentimento de desânimo e a frustração. Com efeito, sobretudo na educação inclusiva, o aluno tem expectativas acerca dos resultados do seu desempenho e do valor atribuído ao sucesso escolar, e, para que institua as atividades escolares como parte significativa e importante de seu projeto de vida, precisa acreditar nas suas competências para ser bem-sucedido em suas investidas de adaptação ao meio em que se encontra inserido. O autocuidado discente permeia essa reflexão acertada na educação inclusiva.

### 3. CONCLUSÕES

O ambiente educacional pode ser um cenário propício para um movimento discente que segue em direção à sua responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem na educação inclusiva. Para tanto, faz-se necessário estimulá-lo ao reconhecimento do potencial intrínseco de autocuidado, que o discente carrega consigo mesmo. Na educação inclusiva, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer sob a compreensão de que a autonomia, a liberdade, o comprometimento e a autorrealização discentes podem ser caracterizadas por comportamentos construtivos no foco pedagógico, manifestados sob atitudes de todos os envolvidos nesse cenário, que em essência dizem sobre um autocuidado discente em prol do próprio processo de desenvolvimento, não obstante as dificuldades que se fazem presentes ao longo do percurso de investidas na adaptação desse aluno.

Instigar a educação inclusiva com foco no autocuidado discente e problematizar reflexões construtivas acerca da quebra de paradigmas imprescindíveis à evolução acadêmica do conhecimento discente remetem a comportamentos promissores frente as mudanças no ambiente educacional e às propostas pedagógicas voltadas para esse aluno público-alvo de atenção especializada. O autocuidado discente deve ser uma bússola que oriente tanto a motivação discente quanto o estímulo docente.

Percebeu-se pelo presente trabalho que um processo de aprendizagem do aluno na educação inclusiva focado no autocuidado é potencialmente benéfico para o discente. Assertivo como possibilidade de embasamento do processo ensino-aprendizagem, o autocuidado discente contribui de maneira significativa para a construção de uma caminhada pedagógica consistente. Reconheceu-se como uma perspectiva didática baseada no autocuidado discente público-alvo do presente trabalho torna engrandecedor o olhar que se tem sobre o potencial humano no ambiente educacional. Elucidou-se que uma prática pedagógica focada no autocuidado discente é efetivamente possível. Constatou-se que, de fato, tal foco pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva.

A educação inclusiva com foco no autocuidado do aluno pode ser estruturada de maneira a refletir para os alunos questionamentos a respeito da assertividade desse estudante no ambiente educacional, assertividade no sentido de questionar se há consonância, convergência, congruência e demais percepções sobre o que o discente de educação inclusiva sente, o que ele pensa, o que verbaliza e como age. Aqui não há a pretensão de discutir minúcias de como isso poderia ocorrer na estrutura oferecida para o aluno em uma educação inclusiva específica, nem de adentrar às particularidades de suas limitações específicas. Diferenças sociais, históricas, culturais e o cenário de constantes mudanças impedem sugestões assertivas de outrem que esteja fora da vivência prática de uma determinada realidade inclusiva, de um determinado espaço educacional inclusivo. O que se propõe é a oportunidade de discussão de que o autocuidado deve ser despertado no discente de educação inclusiva, e organizado de maneira peculiar e sistematizada



pedagogicamente com a realidade presente, não obstante a inevitável efemeridade das ferramentas disponíveis no ambiente educacional, no contexto de contínuo avanço tecnológico, da globalização, para auxiliar as propostas pedagógicas voltadas a esse aluno.

A maneira mais consistente e segura de que o aluno de educação inclusiva atinja graus cada vez maiores de autonomia no processo de autocuidado e processo de aprendizagem não é somente falar sobre autocuidado acadêmico, em si, é sobretudo criar condições efetivas que permitam ao aluno empenhar-se diretamente na prática desse autocuidado. Ainda que inicialmente a expressão de autocuidado por parte do discente ocorra de maneira desorganizada, titubeante e pouco adaptada à sua realidade, prevalece a oportunidade de exercício de uma tentativa possível em direção a uma gradação de corresponsabilidade pelo contínuo aprendizado no qual ele mesmo está inevitavelmente implicado.

Embora esse estudo sobre o autocuidado do aluno na educação inclusiva não tenha a pretensão de ser conclusivo, constatou-se quão reveladora é a importância desse conhecimento, dessa análise, como uma perspectiva pedagógica no âmbito educacional. Portas se abrem para estudos cada vez mais aprofundados sobre essa quebra de paradigma nos processos de ensino-aprendizagem por entre os alunos que são beneficiados por uma educação inclusiva séria, em que o autocuidado acadêmico possa ser efetivamente posto em evidência para o discente, em prol de sua própria caminhada de adaptação à realidade onde se encontra, no percurso acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- 1] Bandura, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual review of Psychology*, 52, 2001.
- 2] Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- 3] Freitas, A. L. S. *Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- 4] Kinget, M. G.; Rogers, C. R. *Psicoterapia & Relações Humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva*. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- 5] Lowen, A. *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. 8. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- 6] Lück, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão vol. I).
- 7] Maslow, A. *El Hombre Autorrealizado: hacia una psicología del ser*. 18. ed. Barcelona: Kairós, 2009.
- 8] Moura, M. O. (Org.). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Líber Livros, 2010.
- 9] Nunes, A. I. B. L.; Silveira, R. N. *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Líber Livro, 2009.
- 10] Oliveira, I. B. *Boaventura & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Pensadores & Educação).
- 11] Piletti, N.; Rossato, S. M. *Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2011.
- 12] Rogers, C. R. *Grupos de Encontros*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- 13] . *Liberdade para Aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- 14] . *Tornar-se Pessoa*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- 15] . *Um Jeito de Ser*. São Paulo: EPU, 1983.
- 16] Rogers, C. R.; Stevens, B. *De Pessoa Para Pessoa: o problema de ser humano*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1991. (Série Novos Ubrais)
- 17] Sampaio, C. A. *Ecoa – Equipe de Comunicação e Autodesenvolvimento: verificação da prática de políticas de recursos humanos em uma grande instituição bancária pública*. 2009. 89f. Monografia (Bacharelado em Administração). Departamento de Administração, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.



# Capítulo 21

## *Práticas medicalizantes na educação: Quando a emenda se torna pior do que o soneto*

*Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz*

*Fernanda Fochi Nogueira Insfran*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar criticamente o crescente processo de medicalização da educação, levando em consideração o aumento de prescrições de psicotrópicos que mascaram problemas mais profundos e transformam comportamentos da vida humana, com toda sua complexidade, em patologias a serem “curadas”. Nossa discussão gira em torno da reflexão a respeito dos processos discriminatórios que invadem o cotidiano escolar, estigmatizando, rotulando e, conseqüentemente, promovendo a exclusão. Pretendemos, portanto, assumir opinião contrária à desenfreada produção de rótulos e diagnósticos na escola, fenômeno atual que produz “soluções” que não condizem com a multiplicidade de diferenças que compõem o ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Medicalização; rótulos e diagnósticos na escola; diferenças no ambiente escolar; transtornos de aprendizagem.

## 1. INTRODUÇÃO

Manoel de Barros publica uma obra em 1996, a décima segunda de sua carreira, e é possível que se tome conhecimento de sua intenção, já no prefácio, da escrita de um livro cujo título pode causar certo estranhamento: *Livro sobre Nada*. Diz-nos:

O que eu gostaria de fazer é um livro sobre nada. [...] Mas o nada de meu livro é nada mesmo. É coisa nenhuma por escrito: um alarme para o silêncio, um abridor de amanhecer, pessoa apropriada para pedras, o parafuso de veludo, etc etc. O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer coisas desúteis. O nada mesmo. Tudo que use o abandono por dentro e por fora (BARROS, 1996, p. 7).

O poeta mato-grossense é objetivo. Entretanto, tal objetividade não abre mão da inventividade. Ao contrário: suas obras são marcadas por certa contravenção do vernáculo, pela ideia de fugir do lugar-comum. Silva (2009), em análise da obra do poeta, afirma que a poesia barreana é marcada por um não gostar de “palavra acostuada”. Miudezas, lixos, sobras, coisas pequenas e consideradas insignificantes são a grande marca da poesia de Manoel de Barros.

A poesia tem maestria em nos atrair e encantar. Além, ela fomenta nossa capacidade de imaginar, de ler o mundo de formas diferentes, formas infinitas. E foi essa infinitude de possibilidades que nos levou de uma leitura despreziosa à problematização de um assunto que, talvez, nem tenha sido considerado pelo autor. A leitura despreziosa tornou-se releitura atenta. A releitura nos fez paralisar em versos que convergem para nosso tema de estudo. Deixemos o tom de suspense. Esses foram os versos que nos entorpeceram:

A gente brincava com a terra.

O doutor apareceu. Disse: Precisam de tomar anquilostomina.

Perto de nós sempre havia uma espera de rolinhas.

O doutor espantou as rolinhas (BARROS, 1996, p.13).

Manoel de Barros fala sobre sua infância e o hábito de estar em contato com a natureza e de, literalmente, brincar com a terra. De repente, aparece um “doutor”, uma pessoa dotada de conhecimento (e autoridade), e desnaturaliza a brincadeira com a terra ao indicar “anquilostomina”, medicação utilizada para a erradicação de doenças parasitárias infecciosas intestinais, transmitidas pelo contato da pele com solo infectado por fezes.

Os dois últimos versos do poema são categóricos. O espantar as rolinhas não foi literal. Elas foram espantadas pela ausência das crianças que deixaram de brincar com a terra e passaram, então, a seguir uma orientação e prescrição médicas. A leitura dos quatro versos finais nos remeteu à ideia da medicalização da vida<sup>17</sup>. E, como pesquisamos e atuamos no campo educacional, os versos nos guiaram ao conceito chave de nossa pesquisa: a medicalização na educação. Parece-nos que o “nada” objetivado por Manoel de Barros não foi alcançado.

Grosso modo, o diálogo que se estabeleceu e que construímos entre a poesia de Manoel de Barros e a ideia de medicalização na educação surgiu a partir da seguinte analogia:

- As crianças são nossos alunos;
- A terra é nosso ambiente escolar;
- O remédio (e a presença de um médico) é a “cura” para um mal (não indicado no poema, a propósito), além de ser inibidor de um suposto “comportamento reprovável”. Assim, o remédio (e a procura por um médico) é a “cura” para males “presentes no contexto escolar”, além de também inibir outros tais “comportamentos reprováveis”.
- A ausência das andorinhas não é sinônimo para a inexistência das andorinhas, assim como “estar medicado” não é sinônimo para a inexistência de problemas no ambiente escolar.

<sup>17</sup> De forma sucinta, entendemos por medicalização da vida a inserção de saberes médicos em campos da vida individual, que passa a ser submetida a explicações e intervenções médicas. Entendemos também que o termo medicalização não deve estar reduzido à simples ideia do uso de medicamentos.

Talvez sua leitura não faça a conexão entre o poema e o nosso tema de pesquisa. Nada mais justo, na verdade. Nós, porém, nos fundamentamos na liberdade que a poesia nos propõe de a tomarmos para nós naquilo que nos toca. Além, a leitura (e apreciação) de uma poesia é emancipada, isto é, livre de uma fundamentação teórica e sistematizada que a engesse a ser compreendida apenas de uma maneira. Acreditamos também que, por estarmos em constante contato com outras leituras e pesquisas, estamos também inclinados a fazermos conexões com aquilo que nos mobiliza. Em nosso caso, a medicalização na educação tornou-se nossa área de interesse a partir de nossas vivências e observações no ambiente escolar.

## 2. POR QUE MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO?

Pesquisar sobre esta questão nos levou a buscar uma análise crítica de tal fenômeno, por nós considerado como uma forma superficial de resolução de problemas de ordem relacional, social e institucional através da culpabilização de indivíduos e suas famílias. Carvalho et al. (2015) nos auxiliam e acrescentam à compreensão do conceito:

[...] a medicalização é um processo no qual determinado comportamento e/ou problema não médico é definido como uma doença, transtorno ou problema médico, sendo delegada à profissão médica a autorização para ofertar aos indivíduos algum tipo de tratamento (CARVALHO ET AL., 2015, p.1253).

Peter Conrad (2007), referência na pesquisa sobre medicalização, é categórico ao afirmar que a medicalização é uma entidade caracterizada como doença, ainda que não se constitua como tal ou seja um “problema médico”. Além, o autor ratifica a ideia de haver maior foco em intervenções médicas no âmbito individual em detrimento de soluções coletivas ou sociais.

Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares são consideradas precursoras das pesquisas sobre medicalização no Brasil, com pesquisas que datam do início dos anos 1990. As autoras explicam que tudo aquilo “que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (MOYSÉS & COLLARES, 2014, p.56). As mesmas autoras esclarecem que muitos profissionais da saúde, assim como muitos da educação, atribuem a fatores biológicos os determinantes da não aprendizagem escolar. Tal atribuição, repetida e recorrente, manifesta-se como “verdade” (quase consagrada) e (re)produz a visão medicalizada e patologizada da educação.

Sob a orientação de Oliveira et al. (2016), compreendemos, concordamos e reforçamos a ideia de que o termo medicalização não se aplique exclusivamente ao uso de desnecessário de medicamentos que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), são substâncias que produzem alterações de comportamento, humor e cognição. Ratificamos que nossas leituras e experiências com a medicalização na educação não nos conduzem à negação de bases biológicas do comportamento humano, muito menos à rejeição do tratamento medicamentoso de doenças. Contudo, acreditamos na necessidade de confrontarmos as crescentes tentativas de se explicar a subjetividade pela via de aspectos meramente biológicos, passíveis de uma solução por via medicamentosa.

A medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios do sono e depressão), vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos. Os progressos tecnológicos, os quais permitem a produção de equipamentos e testes capazes de fazer diagnósticos de indivíduos que ainda não apresentam sintomas de doenças, aliados a alterações contínuas dos valores de referência utilizados para se diagnosticar doenças, têm como consequência principal a transformação de grandes contingentes de pessoas em pacientes potenciais (MEIRA, 2012, p. 136).

Reprovamos a ainda recorrente prática de rotulação e classificação atribuídas aos indivíduos, ideia esta que transforma problemas de ordem política, social e institucional em dificuldades meramente individuais a serem tratadas. Tratadas ou até mesmo “consertadas”, uma vez que um dos medicamentos para o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) recebe o nome de “Concerta”. O sujeito “transtornado” teria, portanto, seu comportamento ajustado/ adequado ao que a sociedade espera dele.

Assim, o que se faz é separar o indivíduo de todo um contexto e analisá-lo em suas particularidades, tornando as diferenças manifestas em patologias a serem curadas (o paradigma medicalizante/

patologizante não vê diferenças como algo natural do ser humano e, sim, como desvios/ transtornos/ doenças). Tal indivíduo passa a ser, portanto, um somatório de características biológicas e comportamentais apenas. Segundo Christofari et al. (2015, p.1081), questões comportamentais transformam-se em “sintomas patológicos na medida em que a racionalidade médica, sobretudo o discurso médico-clínico, se faz presente em todos os campos da vida e se expande pelas diferentes práticas educativas”.

E como se daria o processo de medicalização na escola, especificamente? Maria Helena Souza Patto é uma autora que se destaca no estudo e crítica à prática de patologizar o fracasso escolar e descortina preconceitos arraigados, frutos de uma compreensão de fracasso escolar que culpabilizava (e culpabiliza) pobres, negros e suas famílias, ou seja, que individualiza, psicologiza e patologiza um problema de ordem relacional/ institucional/ política. Patto (1997) fundamenta-se no alicerce teórico do materialismo histórico-dialético e reprova a segregação de alunos entre “capazes” e “incapazes” de aprender, tomando como princípio recursos individuais dos mesmos, algo que mascara aquilo que é historicamente determinado e faz com que as vítimas sejam culpabilizadas.

[...] o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade, é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente (PATTO, 1997, p. 57).

Um aluno/ indivíduo medicalizado é, na verdade, um indivíduo marcado por uma lógica simplificadora e reducionista. A constante ocorrência da prática da medicalização da educação ganhou notoriedade na fundação do Fórum sobre Medicalização da Educação<sup>18</sup>, em 2010, cujo objetivo foi debater e enfrentar este processo de perda de autonomia do sujeito, além de incitar a sociedade à reprimenda da medicalização da aprendizagem.

É indispensável destacarmos que a medicalização não deve estar reduzida ao uso, seja ele abusivo ou não, de medicamentos. Todavia, a tendência em “encontrar um remédio” para qualquer mal, principalmente na educação, não pode ser ignorada, afinal, a crescente venda de psicofármacos no Brasil é sintomática.

Segundo José Augusto Cabral de Barros (2008), é possível encontrarmos notícias, circulando na mídia, que cooperam com o aumento de simpatizantes às supostas soluções de bem-estar, propostas pela matriz capitalista (BARROS, 2008, p.31). A pílula da salvação que é oferecida pelo capitalismo é a mesma que “cria as epidemias de adoecimento etiquetado” (TESSER, 2006, p.73), a mesma que explora e sustenta seu objetivo de possuir lucro, cuja garantia solidifica o complexo farmacêutico. Nossas reflexões e problematizações se transformam na imagem retratada na charge a seguir.

FIGURA 2: INDÚSTRIA DE REMÉDIOS



Fonte: <http://mundodapsi.com/medica-escolar/>

<sup>18</sup> Mais informações sobre o Fórum de Medicalização da Educação estão disponíveis em <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>.

### 3. MEDICAMENTOS E ESCOLA

Qual é o limite entre o uso racional e o abusivo de psicofármacos afinal? A portaria 344<sup>19</sup>, de 12 de maio de 1998, divulgada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), é a principal legislação nacional que trata o comércio de medicamentos sujeitos a um controle especial. Os medicamentos de tarja preta, que identifica remédios com possíveis efeitos colaterais sérios, são vendidos sob a obrigatoriedade de prescrição médica. Ou deveriam, pelo menos. É sabido que o uso de tais medicamentos pode se dar de forma irregular e, em nosso país, a “quase ausência de protocolos para controle de prescrição e dispensação desses medicamentos” pode interferir “na forma como eles são solicitados pelas pessoas e receitados pelos médicos” (OLIVEIRA ET AL., 2016, p.108).

Embora o *Cloridrato de Metilfenidato*<sup>20</sup> tenha a indicação para ser usado dos 6 aos 17 anos de uma criança/adolescente, ele, na verdade, tem sido usado por pessoas de variadas faixas etárias. Oliveira et al. (2016, p.109) afirmam que o “uso recreativo” desta medicação “se dá de modo semelhante à cocaína: a compra em um mercado paralelo e o consumo pela via da maceração e aspiração”. Os autores acrescentam ainda que “a preferência pela Ritalina é pelo seu porte não criminalizado e qualidade química superior às formulações da cocaína presentes no mercado”.

Se alunos têm a prescrição de Ritalina, professores, por sua vez, fazem uso de Rivotril<sup>21</sup>, afinal, os docentes se encontram em condições de trabalho sob as quais suas habilidades físicas, afetivas e cognitivas são mobilizadas ao extremo, a fim de que a “produção escolar” seja atingida, bem como sua possibilidade de subsistência seja mantida.

Somente para ilustrarmos quão grave é o problema epidêmico no qual a medicalização está se transformando, houve, em 2015, a publicação e divulgação, em todas as secretarias de educação municipais e estaduais do país, de um documento do Ministério da Saúde com recomendações de práticas não medicalizantes na educação. O motivo? O abusivo aumento da dispersão de medicamentos controlados (como a Ritalina) para tratar dificuldades de aprendizagem.<sup>22</sup>

Acreditamos que o debate sobre o uso de drogas no contexto educacional realmente precise ganhar espaço, afinal, é comum vermos programas e discursos de combate a muitos tipos de drogas ilícitas, embora convivamos com a naturalidade da prescrição infrene de psicofármacos para alunos e professores. As charges a seguir nos fazem recorrer ao clássico “seria cômico se não fosse trágico”.

FIGURA 3: USO DE RITALINA NA ESCOLA



Fonte: <http://encenasaudemental.net/mural/saiba-o-que-e-medicalizacao-e-quais-os-seus-efeitos/>

<sup>19</sup> Disponível em [http://www.anvisa.gov.br/hotsite/talidomida/legis/Portaria\\_344\\_98.pdf](http://www.anvisa.gov.br/hotsite/talidomida/legis/Portaria_344_98.pdf).

<sup>20</sup> Um estimulante do sistema nervoso central, comumente conhecido por Ritalina.

<sup>21</sup> Da classe dos *benzodiazepínicos*, o Rivotril é conhecido como ansiolítico, calmante ou tranquilizante, indicado para síndromes e transtornos, como o de ansiedade e humor.

<sup>22</sup> Disponível em <http://medicalizacao.org.br/ministerio-da-saude-publica-recomendacoes-sobre-o-uso-abusivo-de-medicamentos-na-infancia/>.



FIGURA 4: O PROFESSOR E O USO DE RIVOTRIL



Fonte: <https://br.pinterest.com/carmemocellin/educa%C3%A7%C3%A3o-professor/?lp=true>

Oliveira et al. (2016, p.110) apontam um fato de muita relevância ao discutirem o caráter “salvacionista” que está por trás da prescrição de psicofármacos.

Importante aspecto a ser considerado é a suposição “salvacionista” presente no uso prescrito e controlado de psicofármacos (GARCIA, 2015), como se o medicamento fosse salvar o sujeito do fracasso, seja do ponto de vista de desempenho escolar de alunos, seja no âmbito laboral docente, numa lógica em que a “solução” para os desafios da vida escolar é o aprisionamento dos sujeitos (OLIVEIRA ET AL., 2016, p.110).

Ainda que soemos repetitivas, fortalecemos a proposição de que a medicalização não se restringe ao consumo de remédios, pois ela abrange uma lógica mais ampla e complexa, que alcança a patologização de corpos e que camufla questões de ordem social e política. Nosso intuito ao descrever, ainda que de forma breve, a crescente venda e consumo de medicamentos foi evidenciar uma das maneiras pelas quais a medicalização é delineada.

Em concordância com os vários autores que fundamentam nossa escrita, assumimos opinião contrária ao vício da produção de rótulos e diagnósticos na escola, bem como a necessidade acrítica do consumo de “pseudo-soluções” via medicamentos. Tais vícios produzem “saídas” fictícias, além de não condizerem com a realidade formadora da educação: a multiplicidade das diferenças.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais demandas a medicalização atende? Como se podem desnudar os verdadeiros fenômenos que ocorrem na educação, na sociedade? Por que é mais “fácil” apontar doenças e transtornos como a causa da não-aprendizagem para explicar os motivos dos encaminhamentos dos “problemas” da escola às clínicas, consultórios e, conseqüentemente, farmácias? Estes e muitos outros questionamentos devem ser considerados. A medicalização se estabelece, portanto, como um dos desdobramentos da patologização dos imbrólios escolares e serve como explicação (desculpa) para a continuidade de processos de exclusão. Nosso propósito foi, através deste artigo, apresentar uma reflexão acerca do acentuado processo de medicalização da educação (e da sociedade brasileira). Alunos diagnosticados com transtornos (além dos profissionais da educação diagnosticados com problemas psicológicos e psiquiátricos) sinalizam a necessidade da discussão a respeito de uma reforma em nosso sistema de ensino e não a necessidade de indicação de medicamentos ou elaboração de diagnósticos e laudos.



Nossa discussão deve ser acerca da “facilidade” nada crítica em se rotular e diagnosticar. Nossas reflexões devem buscar respostas para o fato de alunos permanecerem nas escolas e não aprenderem. Nossa crítica deve focar a comum (e errônea) aceitação de alunos não aprenderem “apenas” por causa de problemas individuais, ponto de partida para a manutenção do processo de medicalização.

Se as discussões não se ampliarem e se tornarem ações, teremos respostas que nos engessarão ao ciclo vicioso no qual parecemos estar. Manoel de Barros teve a intenção de escrever sobre nada, mas escreveu brilhantemente sobre a importância das coisas pequenas. Nosso “nada” fazer não será tão eficiente quanto o “nada” de Manoel de Barros.

## REFERÊNCIAS

- 1] Barros, José Augusto Cabral de (org). Os fármacos na atualidade: antigos e novos desafios. Brasília: Anvisa, 2008.
- 2] Barros, Manoel de. Livro sobre Nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- 3] Carvalho, Sérgio R. & Rodrigues, Camila de O. & Costa, Fabrício D. da. & Andrade, Henrique S. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? In: Physis Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 25 [ 4 ]: 1251-1269, 2015.
- 4] Conrad, Peter. The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.
- 5] Christofari, Ana Carolina & Freitas, Claudia Rodrigues de. & Baptista, Cláudio Roberto. Medicalização dos modos de ser e de aprender. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez., 2015.
- 6] Meira, Maria Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. SP. Volume 16, Número 1, jan./jun., pp.135-142, 2012.
- 7] Moysés, Maria Aparecida Affonso & COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Mais um século de patologização da educação. In: Fórum: Diálogos em Psicologia. Ano 1, n.1, Ourinhos/SP, jul./ dez., 2014.
- 8] Oliveira, Elaine Cristina de. & Harayama, Rui Massato & VIÉGAS, Lygia de Souza. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. In: Revista Teias, v. 17, n. 45, abr./jun., 2016.
- 9] Patto, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. In: Revista Psicologia USP. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.
- 10] Silva, Célia Sebastiana. Manoel de Barros: sem margens com as palavras. In: Fragmentos de Cultura. Goiânia, v. 19, n. 7/8, p. 541-550, jul./ago., 2009.
- 11] Tesser, Charles Dalcanale. Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde. In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação. Vol. 9, n. 18, p. 61-76, jan./jun., 2006.

# Capítulo 22

## *Os processos de ensino e aprendizagem e a educação de surdos na perspectiva Vygotskyana*

*Josenilson da Silva Costa*

*Francisco Sidomar Oliveira da Silva*

*Aline Andréia Nicolli*

**Resumo:** No presente texto apresentamos uma discussão teórica dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos à luz da perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento cognitivo proposto por Vygotsky. Iniciamos apresentando uma breve contextualização da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, depois falamos sobre aquisição e desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, para finalizar, tratamos de questões sobre desenvolvimento, aprendizagem e surdez, a partir do pressuposto das filosofias educacionais para surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo (GOLDFELD, 2002). Nosso delineamento metodológico contempla a realização de uma pesquisa bibliográfica, pautada na análise documental, já que o processo de obtenção de informação é fundamental, nesse tipo de pesquisa. Nossa principal consideração aponta na direção de que os processos de ensino e aprendizagem somente serão exitosos se as aulas permitirem, aos estudantes surdos, a participação em atividades que permitem, ou ainda, possibilitem o testar, o questionar e o argumentar. Nessa dinâmica de sala de aula, no entanto, o professor desempenha papel fundamental, pois é ele quem planeja e promove, em aula, momentos adequados para o exercício da argumentação, da socialização, da participação, da interação entre os estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem, Sociointeracionismo, Estudantes Surdos.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida, por meio de análise documental, com o intuito de discutir elementos essenciais que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos, numa perspectiva vygotskyana.

Para tanto, iniciamos chamando a atenção do leitor para o fato de que não é raro, ao tratar dos processos de ensino e de aprendizagem, encontrar percepções que indicam que ensinar algo a alguém já é, por si, suficiente para que se tenha como resultado a aprendizagem. Defendemos, nesse texto, que diferente do exposto, os processos de ensino e de aprendizagem podem se dar em tempos distintos, ou ainda, ao mesmo tempo, de forma sincronizada. Para melhor entendimento lançaremos mão de algumas teorias psicológicas que explicam como ocorre o desenvolvimento do raciocínio humano e dos processos que subjazem ao processo de apropriação do conhecimento e, por consequência, garantem a aprendizagem.

Segundo Santomauro (2010), as investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem começaram na antiguidade grega, com o nascimento do pensamento racional. Daí, dos primórdios, destacamos Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.). O primeiro, reconhecido pelas ideias inatistas e a defesa de que os seres humanos são biologicamente dotados do aparato da fala e, por isso, a linguagem se desenvolveria de forma natural nas crianças<sup>23</sup>. O segundo, defensor do empirismo, defendia que o processo de apropriação do conhecimento ocorre por meio das experiências vividas, ou seja, em contato com o mundo externo.

Por outro lado, no nosso tempo, temos no século XX, as ideias de Piaget e Vygotsky. Com Piaget surge uma teoria construtivista que lança outro olhar para os processos de ensino e de aprendizagem. Em sua perspectiva, o sujeito tem todas as características e potencialidades próprias para se desenvolver, todavia, o meio em que vive é indispensável para concretizar tal desenvolvimento. Piaget defende que a mente e o corpo não funcionam de forma independente e que a atividade mental submete-se às mesmas leis que, em geral, governam a atividade biológica. (WADSWORTH, 1993)

Também filiado à corrente construtivista Lev Semenovitch Vygotsky (1998) defende a ideia de que os processos de ensino e de aprendizagem resultam de processos sociais, que têm a linguagem como instrumento mediador entre o social e o individual. Aqui, nos elementos da teoria vygotskyana, é que encontramos os elementos necessários para discutir, teoricamente, os processos de ensino e aprendizagem dos surdos e, antes de iniciarmos a discussão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem dos surdos, acreditamos ser necessário, apresentar um apanhado geral da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Dessa forma, necessário reconhecer que, para que o processo educacional voltado ao atendimento das pessoas com deficiência, ganhasse o *status* de inclusão, da forma como hoje conhecemos, três importantes fases no desenvolvimento educacional foram marcantes, são elas: (a) fase de exclusão; (b) fase de segregação institucional e (c) integração (SASSAKI, 1997). As mudanças, mesmo que lentas, evidenciam avanços no tratamento das pessoas com deficiências, seja nas que apresentam cegueira, paralisia, surdez, deficiência intelectual, dislexia, dentre outras.

Uma análise, mesmo que breve, acerca da educação dos surdos permite observar que na fase de exclusão eles eram rejeitados, tratados com pena e desleixo. Somente no período de segregação institucional e integração é que as pessoas com deficiência começam a ser percebidas e, por isso, passam a ser melhor tratadas pela sociedade, tendo o direito ao acesso à educação.

Assim, mesmo que lentamente, os educadores começavam a procurar metodologias de ensino para viabilizar o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem para os surdos. Nesse contexto, Goldfeld (2002) aponta a existência de pelo menos três filosofias educacionais para surdos, são elas oralismo (visa ensinar o surdo a falar por meio de técnicas específicas), comunicação total (o surdo deve aprender a língua oral para se comunicar com ouvintes, entretanto sem perder os aspectos cognitivos, sociais e emocionais), e bilinguismo (se comunicar tanto por meio da língua de sinais quanto por meio da língua oral de seu país de origem tendo essa última como segunda língua).

Ante o exposto, se considerarmos que, em tempos presentes, o currículo sofreu/sofre frequentes transformações, ensinar tem se tornado um grande desafio, pois como já dito, o simples fato de ensinar não implica necessariamente em uma imediata resposta em termos de aprendizagem e, é nessa

<sup>23</sup> Algumas filosofias educacionais para surdos ainda utilizam tais pressupostos para tratar do desenvolvimento cognitivo da criança surda, como é o caso do oralismo ou comunicação total.

perspectiva que, a teoria proposta por Vygotsky, possibilita uma melhor percepção da aula como possibilidade para alcançarmos os objetivos de ensino e de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao atendimento de crianças com surdez, que têm cultura e língua próprias. Como principais considerações, no que se refere ao processo de aprendizagem destaca-se que o mesmo somente será garantido se lhes forem proporcionados momentos, em sala de aula, para testar, questionar, argumentar, interagir e, nesta dinâmica, o professor exerce papel fundamental, pois é ele quem poderá planejar suas aulas de forma a promover momentos adequados para o exercício da argumentação, da socialização, da interação entre os estudantes. Caso sejam privados da participação em tais processos, os estudantes, em especial os estudantes surdos, poderão apresentar um *déficit* de aprendizagem e, conseqüentemente, um atraso de linguagem.

## 2.AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

Querendo ou não, todos os dias estamos em constante convívio com outras pessoas, seja em casa, na escola, no trabalho ou até mesmo indiretamente quanto estamos sozinhos. Se vivemos em sociedade, participamos de grupos sociais e isso nos leva a supor que somos todos, enquanto seres humanos, seres sociais. Cada grupo humano é composto por diferentes hábitos, diferentes culturas, entretanto, todos temos a linguagem como sistema simbólico básico, que por meio deste, permeia as relações sociais. Como podemos perceber em Vygotsky (1998),

(...) a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento. Ou seja, é pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural que a criança se desenvolve. A linguagem se constitui então sendo como o principal processo de interiorização das funções psicológicas superiores. (*apud* NICOLLI et al, p. 3, 2013)

Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1998) trabalha a linguagem como duas funções básicas, sendo uma responsável por dar origem à outra. A primeira função diz respeito ao intercâmbio social, caracterizada pela troca, pela comunicação entre seus semelhantes que cria e utiliza os sistemas de linguagem. Segundo Oliveira (1997), o desenvolvimento da linguagem, inicialmente, é impulsionado por meio da necessidade de comunicação, entretanto, não basta apenas que uma pessoa se manifeste, pois para que a comunicação com outros indivíduos seja sofisticada, é necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa.

Cada sujeito é único. Logo, cada qual percebe e vive a vida de sua própria forma. Alguns têm mais complexidade nas experiências outros, nem tanto, mas todos possuem experiências muito particulares e, por conseqüência, para que todos possam entender e se relacionar no meio social se faz necessária a criação de signos que, por sua vez, podem se dar de forma simplificada e generalizada. É neste contexto que surge, segundo Vygotsky (1998), a segunda função da linguagem: a do pensamento generalizante. E, nesse contexto, é

essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano (OLIVEIRA, 1997, p. 43). (Grifo nosso).

Vygotsky foi um crítico declarado das teorias que tratavam da relação entre pensamento e linguagem, na década de 1920 e 1930, pois estas, segundo ele, ou concebiam o pensamento e a linguagem como iguais ou visualizavam como sendo algo independente (GOLDFELD, 2002). Para Vygotsky o pensamento e a linguagem têm origem distintas. Entretanto, existe uma estreita ligação entre eles e o que os difere é a forma como cada um os desenvolve. Assim, segundo o autor, “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento (...) podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente” (VYGOTSKI, 1998, p. 41).

Buscando compreender a origem desses dois fenômenos, *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky encontrou, em estudos realizados com primatas superiores, formas de funcionamento intelectual e formas de utilização de linguagem que poderiam ser tomadas como precursoras do pensamento e da linguagem no ser humano (OLIVEIRA, 1997). Ainda nessa perspectiva, após uma análise do comportamento humano, em situação de comunicação, concluiu que existiam dois processos da linguagem e do pensamento, são eles:

a) fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento: caracterizado pela existência de um pensamento prático, capaz de solucionar problemas simples, alterando para isso, o meio em que se encontra. Contudo, observa-se que este tipo de funcionamento intelectual é independente da linguagem.

b) fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem: não é porque os primatas não podem falar que eles não possam se comunicar, pelo contrário, eles utilizam de sons e expressões para transmitir o que querem e o que sentem. Temos então uma linguagem pré-intelectual pelo fato desta não possuir signos, ou seja, não funciona de forma específica de compreensão para um dado interlocutor.

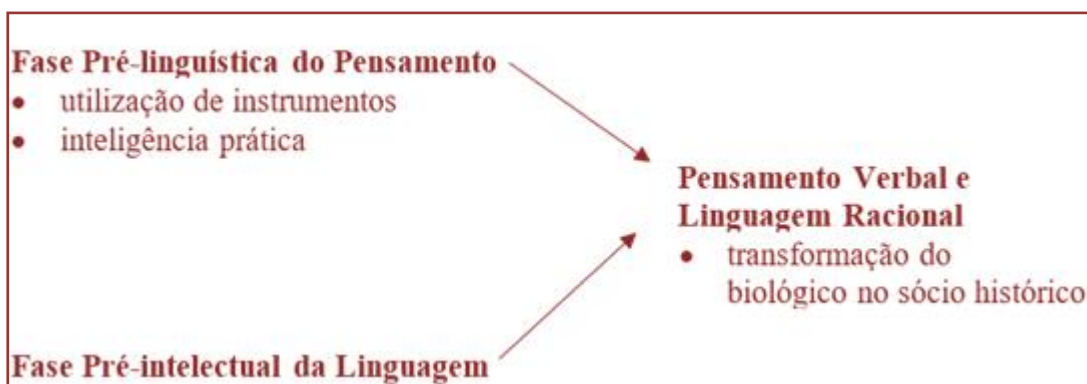
A partir daqui, constituiu-se a origem do pensamento desvinculado da linguagem, bem como da linguagem independente do pensamento. Segundo Oliveira (1997), no entanto, em um dado momento da evolução das espécies, essas duas trajetórias se unem, tornando o pensamento verbal e a linguagem racional. Esta associação, entre pensamento e linguagem, é atribuída a necessidade de trocas entre os sujeitos no âmbito social. Surge então, a criação de sistemas de signos que potencializam o pensamento e a linguagem como fator primordial para o desenvolvimento da espécie humana, que segundo Oliveira (1997, p. 45) é o “*momento em que o biológico transforma-se no sócio histórico*”.

Estes fatos observados por Vygotsky na *filogênese* (evolução de uma espécie) podem ser observados também na *ontogênese* (desenvolvimento de um indivíduo), pois assim como nos primatas superiores, nas crianças também se observa a existência de uma fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

Dito de outra forma, as crianças antes mesmo de dominar a linguagem, possuem um tipo de inteligência prática (ação sem mediação pela fala/linguagem), caracterizada pela solução de alguns problemas. Um fator observado está relacionado ao fato de que mesmo a criança não possuindo ainda um domínio da linguagem, enquanto sistema simbólico de intercâmbio, é capaz de apresentar manifestações verbais (choro e riso) para conseguir seu objetivo. Assim,

O percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. (...) A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal (OLIVEIRA, 1997, p. 47).

Temos, de acordo com Oliveira (1997, p.47), o seguinte esquema para sistematizar as fases do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, vejamos:



Observamos então, que a partir do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem surgem o pensamento verbal e a linguagem racional, fazendo com que se torne possível a utilização de um modo de funcionamento psicológico mais avançado do que o observado nos primatas superiores que utilizam a linguagem sem pensamento e o pensamento sem linguagem. Todavia, para que possamos entender como ocorre o início do desenvolvimento cognitivo nos reportarmos ao processo de internalização da linguagem que, segundo Vygotsky (1998), é um processo intersíquico construído da relação do psíquico do adulto em contato com a criança. Assim, com o desenvolvimento, a criança se torna capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, adquirindo uma função nova, a de adaptação pessoal.



A partir das leituras de Vygotsky (1998) conclui-se, então, que a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente e que este processo ocorre em três fases, quais sejam: (a) fala exterior, (b) fala egocêntrica e (c) fala interior.

A fala exterior é caracterizada pelo convívio, pela comunicação, pelo intercâmbio com o meio social em que a criança se encontra, esta fase também é conhecida por “fala social”, e a criança começa a utilizá-la por volta de dois anos de idade.

Segundo aponta Goldfeld (2002), esta fala desenvolve-se em dois sentidos, o primeiro diz respeito ao aumento da complexidade de estruturas linguísticas usadas na comunicação, ou seja, na aquisição de novos vocábulos. O segundo, está relacionado à internalização, onde a criança passa a substituir a fala do adulto pela sua própria fala (fala egocêntrica). Podemos esquematizar, segundo Goldfeld (2002, p. 59), da seguinte forma, vejamos:



A fala egocêntrica, por sua vez, é entendida como um meio de transição para a fala interior. Na fala egocêntrica a criança dialoga alto consigo mesma, ou seja, “fala sozinha”. Esta fala é utilizada como apoio ao planejar certas tarefas, como, por exemplo, solucionar algum problema. Temos aqui, então, a utilização da linguagem como instrumento de pensamento, que segundo afirma Vygotsky (1998) é um processo intrapsíquico, que mais tarde se torna a fala interior.

Por fim, temos a fala interior, ou o discurso interior, uma forma interna de linguagem, que é dirigida ao próprio sujeito, sem interferência de interlocutores. Como mencionado, a fala egocêntrica da criança, que aparece, aproximadamente, aos três anos de idade, passa a exercer uma função planejadora, mas, aos poucos, vai perdendo espaço e dando lugar à evolução da fala interior. Diferente da fala egocêntrica, segundo Oliveira (1997), a fala interior é caracterizada por um discurso isento de vocalização, ou seja, é um discurso voltado para o pensamento, para ajudar o indivíduo nas suas operações psicológicas.

Em suma, a aquisição da linguagem parte da orientação do exterior (fala social) para o interior (fala interior) e no percurso passa a dominar e a orientar o pensamento pela fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar, ou ainda, o que se pode denominar de pensamento linguístico.

### 3. DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E SURDEZ: ENTENDENDO O ATRASO DE LINGUAGEM

“Sem se expressar através de um sistema complexo e rico, uma pessoa não tem condições, de interagir social e cognitivamente com qualidade e com quantidade no seu meio” (QUADROS, 1997, p. 16).

Os estudos realizados por Vygotsky (1989), em relação aos processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, afirmam que a surdez é a deficiência que causa maiores danos ao indivíduo, pois atinge a função que nos diferencia, a linguagem. É exatamente nesse sentido que o surdo, como qualquer pessoa, necessita de uma língua que possa ser usada e garanta sua comunicação.

A Língua de Sinais (LS) é o suporte para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Assumindo as ideias de Vygotsky acerca da dinâmica que envolve os processos de pensamento e linguagem podemos inferir que somente a LS pode suprir tais funções, permitindo assim que a criança surda tenha um desenvolvimento regular, se comparado ao de uma criança ouvinte. Todavia, ao analisarmos os primeiros escritos de Vygotsky com relação às pessoas com deficiências, em especial às pessoas surdas, percebe-se que o autor não assumia com a mesma convicção que fazemos hoje, a importância da LS para a educação dos surdos.



No livro intitulado Fundamentos de defectologia, Vygotsky (1989) traz a ideia de que ensinar a pessoa surda a falar implica não somente em brindá-la com a possibilidade de se comunicar com as pessoas, mas sobretudo implica em desenvolver a consciência, o pensamento, ou seja, a autoconsciência. Dito de outra forma, para Vygotsky, nestes escritos, oralizando o surdo estaria dando um retorno ao seu estado humano.

Nesta época (1925), além de defender o ensino da língua oral aos surdos, Vygotsky criticava veementemente a mímica (forma como chamava a língua gestual usada pelos surdos), pois segundo ele, caso criasse a necessidade da linguagem pela criança surda, a fala iria aparecer. Desta forma, o autor deixa claro que a mímica é inferior à língua oral visto que permite dar só as indicações materiais mais próximas e concretas (Vygotsky, 1989).

Alguns anos mais tarde Vygotsky muda sua forma de encarar a mímica<sup>24</sup> e passa a percebê-la como língua (apesar de continuar chamando-a de mímica). Ele diz:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, senão porque a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva (1989, p. 190). (Grifo nosso).

A partir deste momento, Vygotsky passa a defender a mímica na educação dos surdos, uma vez que segundo ele, as investigações psicológicas, experimentais e clínicas, demonstraram que o domínio de diferentes formas de linguagem, ou seja, a *polyglossia* é a via mais benéfica e inevitável da linguagem e da educação da criança surda. Neste sentido, defende a educação infantil como forma de incluir a criança surda no meio social das crianças ouvintes e com isso promover seu desenvolvimento e aprendizado.

O início do desenvolvimento cognitivo seria, assim, caracterizado pelo processo de internalização da linguagem que, tal como observamos, é um processo intersíquico que se constrói na relação do psíquico do adulto com o psíquico da criança. Dessa relação resulta a utilização da linguagem como instrumento de pensamento e, nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo ficaria impossibilitado de acontecer ante a falta de situações favoráveis ao ensino e a aprendizagem, ou ainda, ao estabelecimento de interações significativas.

Em seu livro *A formação social da mente*, Vygotsky (2007) afirma que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é algo complexo, pois embora a aprendizagem esteja relacionada ao desenvolvimento ela deve ser analisada numa relação separada, já que num momento tem-se a relação geral entre desenvolvimento e aprendizagem e, noutro, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.

Ante o exposto, a aprendizagem começa muito antes da criança frequentar a escola, ou seja, quando uma criança inicia seus estudos escolares ela já traz consigo conhecimentos. Nesse sentido, Vygotsky (2007) introduz um novo conceito para abordar as dimensões do aprendizado escolar, trata-se da Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), cuja importância está no fato de nos permitir compreender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, em outras palavras, a ZDP serve para definir as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento. No entanto, para que se possa determinar essas relações, se faz necessário determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real é caracterizado pela capacidade do sujeito realizar certas funções de forma independente. O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, é caracterizado pela capacidade de executar tarefas com a ajuda de um adulto ou de colegas mais capazes. Definido os dois níveis de desenvolvimento, temos, segundo Vygotsky (2007, p.97), o conceito de zona de desenvolvimento proximal,

---

<sup>24</sup> Vale ressaltar que não estamos dizendo que a mímica e a Língua de Sinais são sinônimas. Ao contrário, são diferentes. Pensadas em tempos e contextos diferentes.

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p.97)

Nota-se que a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas e, tanto para se comunicar quanto para pensar, o sujeito constitui-se com base nas relações sociais utilizando-se da linguagem e dos signos<sup>25</sup>. Por isso, em relação aos surdos, tem-se que considerar que a fala oral ou a língua auditiva-oral não é o único meio de utilização dos signos e de aquisição da linguagem, existem outras possibilidades visuais ou auditivas que podem contribuir com tal utilização e aquisição.

Entretanto, as experiências cotidianas demonstram que não é isso o que observamos em relação ao atendimento dispensado aos estudantes surdos, pois apesar dos mesmos não terem impedimento físico para adquirir a linguagem, eles enfrentam inúmeros problemas que resultam em um atraso de linguagem.

Eis que o atraso de linguagem existe e é, na verdade, mais comum do que podemos imaginar. Então, cabe o questionamento: Por que ocorre atraso de linguagem em crianças surdas?

Refletir sobre os motivos, ou ainda, as causas do atraso de linguagem, em crianças surdas, pressupõe, primeiramente, refletir sobre as oportunidades que a criança surda tem de se inserir em contextos sociais distintos. Dito de outra forma, pressupõe que pensemos sobre o momento em que a criança surda passa a frequentar locais diversos e, mais do que isso, exige que façamos uma reflexão sobre como as pessoas interagem, ou deixam de interagir com ela. Ou seja, as interações, as quais ela é submetida, são limitadas, pois são realizadas por interlocutores que usam uma língua não acessível à criança surda.

Outro motivo do atraso de linguagem, segundo Goldfeld (2002), é que na maioria das vezes as crianças surdas, não podem adquirir a língua oral em um mesmo ritmo que as crianças ouvintes, e não entram em contato, desde cedo, com a língua de sinais. Fato é que, em ambos os casos, a criança surda sofre com as limitadas interações socioculturais as quais é submetida e que resultam num empecilho para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim sendo, no que tange a educação dos estudantes surdos, assim como os demais estudantes, eles apresentam dificuldades no processo educacional, que repercutem, decisivamente, na compreensão de conceitos científicos. No entanto, para além das dificuldades, que comumente são encontradas em âmbito de sala de aula, pesquisas recentes (COSTA, 2015; COSTA e NICOLLI, 2018) apontam outras séries de dificuldades vivenciadas, especificamente, pelos estudantes surdos, tais como: a) dificuldades na aquisição e aprendizagem da língua portuguesa e a falta de comunicação com o professor; b) existência de pouca terminologia especializada em Libras na área de ciências; c) ausência de instrumentos didático pedagógicos e tecnológicos apropriados para a construção de conceitos científicos; d) falta de professor intérprete habilitado na área de Ciências; e) falta de conhecimento por parte do professor regente em relação às especificidades da Língua Brasileira de Sinais e às especificidades pedagógicas dos estudantes surdos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos presentes, onde o currículo sofreu/sofre constantes transformações, ensinar tem se tornado um grande desafio, pois como vimos, o simples fato de ensinar não implica a imediata aprendizagem, todavia, ao analisar a teoria proposta por Vygotsky, percebemos que existem muitas possibilidades para garantirmos o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com estudantes surdos, se considerarmos, por exemplo, que eles possuem cultura e língua próprias.

Para tanto, necessário reconhecer que a viabilização de oportunidades de ensino e de aprendizagem, em situações cotidianas, de sala de aula, onde o estudante seja desafiado a estabelecer diferentes interações com os pares e, da mesma forma, possa se sentir estimulado a questionar, argumentar, criticar são indispensáveis para promover o desenvolvimento cognitivo e, principalmente, para impedir o atraso de linguagem. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental, pois é ele que irá promover

<sup>25</sup> Para Vygotsky signos são definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.

momentos de interação, de socialização, de argumentação aos estudantes e, dessa forma, garantir, especialmente aos estudantes surdos, melhores e mais significativas oportunidades/experiências de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- 1] Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- 2] Costa, J. S. *Ensino de Química e a Inclusão de Surdos Numa Perspectiva Sociointeracionista*. 2015. 74f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.
- 3] \_\_\_\_; Nicolli, A. A. *Sociointeracionismo & surdez: algumas considerações acerca do processo de inclusão em aulas de química*. *Braz. Ap. Sci. Rev.*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 550-567, abr./jun. 2018.
- 4] Feltrini, G. M.; Gauche, R. *O ensino de Ciências no contexto da educação de surdos*. In: Paulo Sérgio Bretas de Almeida Salles. (Org.). *Educação científica, inclusão social e acessibilidade*. 1ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011, p. 15-33.
- 5] Goldfeld, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. – 5. ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- 6] Lakatos, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- 7] Lüdke, M.; André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- 8] Nicolli, A. A.; Oliveira, O. B.; Cassiani, S. *A linguagem na educação em ciências: um estudo a partir dos enpecs*. In: Suzani Cassiani; Claudia Regina Flores. (Org.). *Tendências contemporâneas nas pesquisas em educação matemática e científica: sobre linguagens e práticas culturais*. Campinas: Mercado de letras, 2013, p. 67-82.
- 9] Oliveira, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- 10] Quadros, R. M. D. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- 11] Santomauro B. *Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem*. In: *Nova Escola*. Edição 237, novembro de 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml?page=2n>. Acesso em 10 de dezembro de 2015.
- 12] Sasaki, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 180.
- 13] Vygotsky, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- 14] \_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. In: *Obras completas*. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- 15] \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- 16] Wadsworth, B. J. *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

# Capítulo 23

## *Inclusão de alunos com necessidades específicas: Reflexões de uma vivência*

*Tiago Tomé Lima*

*Paulo Henrique de Amorim*

*Ana Ruth da Silva*

*Maria Aparecida Marque da Silva*

*Daniela Fernandes Rodrigues*

**Resumo:** O presente artigo justifica-se pela compreensão de que a educação para alunos com necessidades educacionais especiais começou a ser obrigatória em todas as instituições de ensino após a Declaração de Salamanca (1994), juntamente com a aprovação da constituição de 1988 e da LDB de 1996, contudo a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 não traz consigo um parágrafo que se torna necessário a capacitação dos profissionais da educação, o que acaba gerando uma controvérsia. Essa falta de formação profissional acaba impossibilitando a alfabetização como também a inclusão desses alunos, e acaba acarretando uma aula enfadonha, onde o professor se sente desmotivado a ensinar até aos demais alunos. E os alunos com necessidades educacionais especiais acabam se isolando por se sentirem inválidos e acabam sofrendo preconceito dos colegas que os veem como pessoas propícias a sofrerem bullying. Tendo em vista essas dificuldades, elencamos como objetivo geral um debate na Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Campus de Iguatu a fim de provocar uma sensibilização sobre a necessidade de uma formação adequada para que os professores tenham um pouco de aptidão ao ensinarem à pessoas com necessidades específicas. Na ocasião foi debatido um artigo sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas nas unidades de ensino público com uma pauta voltada mais para o ensino superior público, onde a inclusão é mais precária.

**Palavras-Chave:** Educação, Necessidades Específicas, Ensino Superior.

## 1. INTRODUÇÃO

A execução do artigo se faz necessária partir do momento que a educação para alunos deficiência começou a ser obrigatória em todas as instituições de ensino, mas a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 não traz consigo um parágrafo que se torna necessário a capacitação dos profissionais da educação, o que acaba gerando uma controvérsia. Como o estabelecimento de ensino que tem por obrigação receber o aluno portador de necessidades especiais não capacita os seus profissionais para que se possa receber tais alunos?

Essa falta de formação profissional acaba impossibilitando a alfabetização desses alunos pois, por exemplo, como um educador irá ensinar uma pessoa com deficiência visual a ler se ele nunca teve uma capacitação voltada para o trabalho com esses discentes. Isso acaba acarretando uma aula enfadonha, onde o professor se sente desmotivado a ensinar até aos demais alunos. E os alunos especiais acabam se isolando por se sentirem inválidos e acabam sofrendo preconceito dos colegas que os veem como pessoas propícias a sofrerem bullying.

Após a análise de algumas bibliografias sobre o assunto o presente artigo promoveu uma sensibilização na unidade de ensino público superior do Estado do Ceará, sobre a necessidade de uma formação adequada para que os professores tenham um pouco de aptidão ao ensinarem à pessoas especiais, assim como mostrar na universidade onde haverá tal execução do mesmo, a importância para a instituição, esta que trabalha na formação de docentes, o valor de ter uma disciplina (exceto libras que já faz parte da grade curricular do licenciando) onde seja trabalhado uma formação para se trabalhar com esses alunos especiais. Ainda por fim foi mostrado a importância do cuidador em sala de aula, ainda como a necessidade de uma instituição com acessibilidade para os deficientes físicos.

O artigo foi debatido na Universidade Estadual do Ceará – Campus da cidade de Iguatu localizado no estado do Ceará, onde existem pessoas portadoras de necessidades especiais e não possuem acessibilidade no Campus e a maioria das pessoas da cidade ainda tem uma cultura antiga que rejeita tais pessoas.

## 2. OBJETIVOS

Identificar como tem se dado a formação e atuação dos professores para a Educação Especial a partir da articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum além de investigar aspectos históricos presentes nos cursos de formação de professores que se aproximam ou se distanciam da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) preconizada pelo Ministério da Educação; Compreendendo então a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula comum frente ao trabalho colaborativo, analisando as contribuições do trabalho colaborativo docente para o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola comum. Fornecer elementos teóricos, metodológicos e práticos aos professores da Educação Especial que atuam na sala comum e/ou no AEE a fim de que se fortaleçam as ações do trabalho colaborativo.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de Educação Inclusiva é nova no cenário educacional. Em âmbito mundial, esta pauta ganhou força na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta propõe que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso às escolas de Ensino Regular e que essas instituições devem se adequar a essa nova demanda, pois, “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 8-9). No Brasil, na mesma década é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/ 96), que determina que pessoas com necessidades educacionais especiais sejam incluídas em escolas de Ensino Regular. (BRASIL, 1998).

A Educação inclusiva reflete uma visão humanista da educação que entende a escola como um espaço de diversidade e democracia, cuja missão é promover a educação para todos. Porém, é relevante considerar nem todos os casos de deficiência podem ser atendidos na escola regular. Batista (2006), expõe a dificuldade de se incluir o portador de deficiência mental, por exemplo, no ensino no Ensino Regular e o impasse na definição do seu atendimento especializado, “pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo” (BATISTA, 2006, p.11). A Educação Especial no Brasil, data do período imperial, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854,



hoje denominado Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente, denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Mazzota, 2005). A criação desses dois Institutos foi de grande importância para o atendimento aos portadores de deficiências, no entanto, a abertura desses espaços não atendia à demanda nacional, pois “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p.29), nestas instituições. Sendo assim, esse atendimento ocorreu de maneira isolada se reportando mais às deficiências visuais e auditivas. Depois destas, outras instituições surgiram no país, com atendimento especializado em várias esferas, como o atendimento a deficientes físicos e mentais. Dentre tais atendimentos destacam-se além de instituições públicas, também as instituições particulares como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950, a Sociedade Pestalozzi fundada em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) fundada em 1954. (MAZZOTTA, 1996).

Com o intuito de promover um suporte para os alunos com deficiência, a fim de facilitar o acesso ao currículo na escola regular e orientar a organização dos sistemas de Educação Inclusiva, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Trata-se de um serviço da Educação Especial que organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade para a efetiva participação dos alunos com necessidades especiais de forma articulada com a escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. (BRASIL, 2011). Essa ferramenta de apoio à inclusão nas escolas de ensino regular deve funcionar em salas com materiais didáticos apropriados com profissionais que tenham formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, a fim de oferecer o apoio necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2010). Na prática, o que se observa é uma extrema dificuldade de se encontrar profissionais com formação adequada para essas múltiplas realidades, e quando há, geralmente, este professor do AEE, se torna responsável de tal forma, pela condução das atividades educativas desse público, que acaba por promover, em muitos casos, a perpetuação da segregação educacional dos mesmos. O Ministério da Educação, através da sua secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2010), define como público-alvo das salas de AEE as seguintes classes de alunos:

- Alunos com deficiência - aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado com as áreas do conhecimento humano.

A mídia não pode ser esquecida, pois possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas no sentido da inclusão de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. A criação de equipes de mediação de sistemas e a presença de *ombudsmen* junto aos conselhos de defesa da pessoa deficiente, que mostrem ao governo, à sociedade e à mídia os acertos e desacertos da inclusão social e escolar e seus prognósticos para curto, médio e longo prazos, devem ser consideradas. (MACIEL, 2000)

#### 4.METODOLOGIA

Foi realizado pesquisas bibliográficas em diversos sites e artigos que tratam do tema abordado afim de adquirir o conhecimento necessário para só depois debate-lo com a comunidade universitária através de uma sensibilização para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, onde foi tratado nesse evento a importância de ser ter uma instituição acessível para portadores de necessidades especiais, assim como através de dinâmicas todos os participantes passaram pelas mesmas dificuldades que o discente com deficiência passa diariamente, afim de se mostrar a necessidade de se ter a inclusão nas instituições, como também a aceitação desses alunos diminuindo assim a prática de bullying. O debate ocorreu com os alunos do 3º semestre de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará - UECE / FECLI – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu situado no Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira localizado na Avenida Dário Rabêlo, s/n – Vila Santo Antônio – Iguatu/CE.

#### 5.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do estudo e análises bibliográficas, foi possível entender que o tema abordado já se é discutido há décadas, e sempre há problemas que não se obtém soluções. Existem as leis que garantem todo o acesso as



peessoas portadoras de necessidades específicas em sala de aula, mas nem sempre é disponibilizado verbas para que estas escolas façam as adaptações necessárias para receber tais alunos.

Os resultados encontrados após o debate foram os de certa forma esperados e isso é triste, pois as pessoas em pleno século XXI ainda praticam bullying e não se importam se um deficiente tem acesso a uma unidade de ensino ou não. Após as discussões as pessoas que participaram do debate se sentiram tocadas afim de fazer mobilizações e alcançar acessibilidade pelo menos na instituição em que estuda.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as iniciativas educacionais sobre a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum estejam sendo desenvolvidas e/ou postas em práticas no Brasil, o ingresso de alunos com deficiência no espaço escolar, em qualquer nível ou modalidade, gera tensionamentos e desconfortos em todos os que nesse espaço habitam, sobretudo, nos que deste processo estão à frente: os professores.

Para que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva seja posta em prática nas escolas comuns, torna-se necessária a inclusão desta temática nos cursos de formação de professores, o que dificilmente acontece, sendo um fenômeno histórico na formação docente brasileira, já que tais sujeitos foram segregados em instituições e espaços destinados apenas às pessoas com deficiência, sendo professores destes pessoas sem nenhuma formação acadêmica e/ou pedagógica adequada, sobretudo, a partir de práticas assistencialistas sem a intervenção do Estado (FERNANDES, 2007).

Com a promulgação da LDB/96, a formação e atuação docente no Brasil passou a sofrer profundas transformações no que se refere à Educação Especial, esta se tornou uma modalidade transversal do sistema educacional do país (BRASIL, 1996), reafirmando a educação escolar como um direito de todos e dever do Estado, como já estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Sobre a formação de professores, a LDB/96 estabelece que os alunos público-alvo da Educação Especial terão garantido “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, Art. 59, inciso III, grifo nosso), o que não acontece na prática, sobretudo, a formação de professores capacitados.

De início, a formação de professores especialistas para atuarem junto ao atendimento educacional especializado (AEE) já era previsto pelo Estado antes mesmo da LDB/96, mais precisamente nas leis orgânicas (SAVIANI, 2009). Esta, Carvalho (2016) aponta que acontece de forma fragilizada nas diversas regiões do país, havendo uma concentração dos cursos de especialização na área da Educação Especial na região sul do país, principalmente ofertados por instituições privadas e na modalidade de educação à distância.

Por sua vez, Mendes (2006) aponta que a formação dos professores que realizam o AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas brasileiras deixa muito a desejar com relação à uma formação que realmente habilite estes profissionais para trabalharem pedagogicamente com pessoas que possuam deficiência, uma vez que esta formação fruto dos cursos de especialização são formuladas para englobar todas as demandas da Educação Especial para um único profissional, que é o professor, o qual deverá promover um desenvolvimento pleno de todos os seus alunos com deficiência, o que a referida autora considera não ser possível, já que a Educação Especial demanda não apenas de professores, mas de uma equipe multidisciplinar que dê suporte para a permanência dos alunos com deficiência na escola comum, o que quase nunca acontece.

Com relação à formação de professores capacitados para incluírem os alunos com deficiência na escola/classe comum, a dinâmica deste processo formativo é mais complexa porque essencialmente esta formação não acontece, com exceção dos cursos de Pedagogia, como apontado por Saviani (2009). Embora a LDB/96 estabeleça a obrigatoriedade da oferta destes professores para o campo da Educação Especial, esta não estabelece a obrigatoriedade dos cursos de formação de professores para com a Educação Especial, configurando-se como uma contradição.

Erroneamente, há uma disseminação acadêmica de que a formação docente direcionada para a Educação Especial deva se dar prioritariamente nos cursos de Pedagogia, isentando os professores dos demais campos do conhecimento do processo de inclusão, o que acaba por reafirmar que a escola comum não deve ser um espaço inclusivo. Segundo Saviani (2009), as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia não reconhecem essa formação como sendo exclusiva, tampouco dar ênfase à Educação

Especial, ficando a critério das instituições de ensino superior à oferta ou não desta disciplina em sua matriz curricular.

A formação de professores para a Educação Especial representa o maior desafio para a inclusão de alunos com deficiência na escola comum, uma vez que instituições e os próprios professores apropriam-se do discurso de uma formação falha no que se refere às pessoas com deficiência para justificar seu despreparo ou até mesmo o seu medo de trabalhar com sujeitos considerados como “anormais”, “deficientes”, “ineficientes” e adjetivos afins na sala de aula.

Embora a formação se faça necessária para uma inclusão com qualidade, esta não deve ser posta como barreira para que o aluno com deficiência não seja trabalhado pelo professor junto aos demais alunos sem deficiência, uma vez que cabe ao professor buscar apoio para que esta inclusão se dê com as mesmas perspectivas de aprendizagem com qualidade como as almejadas para os demais alunos da escola comum.

Nesse contexto, há mais distanciamentos do que aproximações entre a Educação Especial e os cursos de formação de professores no Brasil, já que a inclusão de alunos com deficiência na escola comum não significa a busca apenas da inclusão destes sujeitos nos referidos espaços. Mais do que isso, a inclusão representa a busca pela transformação das instituições de ensino para que estas passem a incorporar institucionalmente as constantes demandas da sociedade para com o progresso da humanidade; “diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas que estão atualmente excluídas por qualquer razão” (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 308).

Dessa forma, espera-se que o presente artigo possibilite uma compreensão real da formação docente no que se refere à Educação Especial a fim de subsidiar reflexões acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, uma vez que não se pode visar uma formação de qualidade para estes alunos sem fornecer aos professores uma formação que lhes possibilitem lidar com a diversidade de sujeitos na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- 1] Batista, C. A. M.; Mantoan, M. T. E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.
- 2] Brasil. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção PLETSCHE, M. D.; Leite, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino... Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017 103 dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- 3] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961
- 4] Brasil, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- 5] Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 6] Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Equipe Técnica: Luiza Maria Borges Oliveira. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- 7] \_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.
- 8] Fernandes. Sueli. Fundamentos para educação especial. Curitiba: Ibpex, 2007.
- 9] Greguol, Márcia; GOBBI, Érica; Atílio, CARRARO. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. In Revista Brasileira de Educação Especial. Universidade Estadual paulista, v.19, n.3, APPEE: Marília, São Paulo, 2013.
- 10] Maciel, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo – SP, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008)>. Acesso em: out. 2018.
- 11] Mazzota, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

- 12] Mazzotta, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- 13] Mendes, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)>. Acesso em: out. 2018.
- 14] Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

Autores

**ALEXANDRE EMERSON SANTOS GOMES**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Piauí. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e atualmente participa do programa Residência Pedagógica.

**ALEXSANDRA MARIA DA SILVA**

Pós-graduada em Educação Física Escola pela Faculdade Integrada de Patos – FIP (2019). Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2017). Participação na organização da segunda e terceira edição do concurso escolar Gea Terra mãe do GeoPark Araripe 2015 e 2016. Bolsista do GeoPark Araripe no Setor de Educação Ambiental (2015 à 2016).

**ALINE ANDRÉIA NICOLLI**

Graduada em Ciências Biológicas - Licenciatura (1995), Especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Biologia (1996), com Mestrado (2001) e Doutorado (2009) em Educação e Pós-doutorado em Educação Científica e Tecnológica (2011). Professora e Pesquisadora no Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, com experiência em Formação de professores, atuando, principalmente, com Ensino de Ciências, Epistemologia e Práticas Pedagógicas e Pesquisa em Educação. É docente no Curso de Pedagogia e está credenciada no Mestrado em Educação e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, da UFAC, desde 2014 e 2013, respectivamente.

**ALINE TORTORA DE OLIVEIRA**

Doutoranda em Geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão - PR - (2019-2022), linha de pesquisa Educação e Ensino de Geografia; cursando Pós-Graduação em Gestão Escolar e Ensino de Arte. Mestre em Educação (2018) pela UNIOESTE, bolsista Capes por um ano, linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. Membro do grupo de pesquisa CNPq: Estudos Etno-culturais. Graduada em Pedagogia (2015) e Artes Visuais (2018). Atua como pedagoga no Patronato Municipal de Francisco Beltrão - bolsista da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI (2018-2019). Possui vínculo como colaboradora voluntária no curso de Ciências do Envelhecimento Humano - Programa Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI. Tem experiência na área de coordenação e Educação em espaço formal e não formal.

**AMANDA BARBOSA DA SILVA**

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica, graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em ensino de Matemática. Professora executora e Tutora virtual no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, professora substituta da UFPE no curso de Licenciatura em Matemática. Formadora no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

**ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA**

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1980), mestre em Ciências - área de concentração em Genética (1984) pela Universidade Federal do Paraná e concluiu o Doutorado em Ciências Biológicas - área de concentração em Genética (UFPR-2003). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia desde 1982, sendo atualmente professora Pleno do Departamento de Ciências Biológicas no Campus de Jequié. Professora Emérita da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia título outorgado em 22/05/2018. Professora do quadro permanente do Programa Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Tem experiência de graduação na área de Ensino de Biologia como responsável pelas disciplinas: Prática do Ensino de Biologia, Instrumentação para o Ensino de Biologia, Prática do Ensino de Ciências do primeiro e segundo graus (1986 a 1995), na área de Genética responsável pelas disciplinas Genética Humana, Citogenética Humana e Evolução

Humana, desenvolvendo atividades de pesquisa os seguintes temas: comunidades afro-descendentes do Estado da Bahia; aspectos demográficos e genéticos, comunidades indígenas da Bahia: diversidade genética com o uso de marcadores moleculares. Atualmente coordena o curso de extensão: Educação Quilombola do ODEERE/ UESB. Atuou como coordenadora do Sub-Projeto: Microrrede Ensino ? Aprendizagem ? Formação: um diálogo com os saberes e experimentos da área das Ciências Biológicas (PIBID/UESB), financiado pela CAPES (EDITAL 02/2009), durante o período de janeiro de 2010 a maio de 2016.

### **ANA GUIMARÃES CORRÊA RAMOS MUNIZ**

Mestranda em Ensino, pela Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES). Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista CAPES/Comissão Fulbright/American Embassy, no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos, atuando na modalidade de Desenvolvimento de Metodologias. Graduada em Letras (Português/Inglês), pelo Instituto Superior de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira (ISAT). Atuou como professora tanto na Secretaria Estadual de Educação quanto na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Também possui graduação em Psicologia, pela Faculdades Integradas Maria Thereza (FAMATH). Atualmente é professora EBTT no Instituto Federal Fluminense (IFF). Dedicar-se a pesquisar sobre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, Medicalização da Educação e Formação de Professores.

### **ANA RUTH DA SILVA**

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Cedro. Atualmente atua como bolsista do programa Residência Pedagógica.

### **BENJAMIM MACHADO DE OLIVEIRA NETO**

Bacharel em Direito pela Faculdade Católica Rainha do Sertão (Unicatólica). Graduou-se no curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na instituição Kurius (FAK). Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Kurius (FAK). Diplomando no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Desenvolve pesquisas no âmbito do Direito, Educação e Psicologia. Áreas de atuação: Direito Penal; Direito da Criança e do Adolescente; Direito da Família; Direito Eleitoral; Direito Administrativo; Direito do Consumidor; Gestão e Coordenação Escolar; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Psicologia da Educação; Educação Infantil; Educação no Campo; Metodologia da Pesquisa Científica; Avaliação Educacional.

### **BRENDA PONTES DE SOUSA PEREIRA**

Graduada em psicologia pela Faculdade Santa Maria- FSM. Especializanda em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará -FIC

### **BRUNA PONTES DE SOUSA PEREIRA**

Graduada em Psicologia pela Faculdade Santa Maria-FSM de Cajazeiras-Pb. Professora Polivalente da Empresa Centro Educacional Imaculada Conceição. Especializanda em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará- FIC



### **CARLOS CORREIA SANTOS**

Carlos Correia Santos é Bacharel em Direito, Pedagogo, Psicopedagogo Clínico e Musicoterapeuta, especialista em Educação Inclusiva, especialista em Autismo, especialista em Saúde Mental e especialista em Educação Musical e Ensino de Artes. Também artista há mais de 30 anos, é escritor com diversos prêmios e mais de 22 livros publicados (poeta, contista, romancista e dramaturgo) e músico (violino, violão e cantor). Atua como terapeuta inclusivo e capacitador de professores da educação inclusiva e pais e cuidadores de pessoas com deficiência, ministrando cursos e oficinas por várias cidades do Brasil

### **CATARINA BARROS**

Professora da Língua Inglesa em escolas de idiomas, turmas criança e adolescente, desde 2009. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pelo CESMAC-AL. Especialista em Educação Infantil pela UNOPAR-PR. Estudante do curso de Pedagogia, ofertado pelo CESMAC (Conclusão prevista 2020.2), acadêmica integrante do Programa Semente de Iniciação Científica (PSIC), com o tema A Transversalidade trabalhada a partir das Histórias em Quadrinhos (Conclusão prevista AGO/2019). Graduada em Turismo pelo CESMAC. Email: cathbarros@hotmail.com

### **CÉLIA MARIA FERNANDES NUNES**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1987), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1995), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004) e Pós Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Ouro Preto atuando na Graduação e Pós- Graduação. E vice Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente (FOPROFI/DEEDU/UFOP), membro do Grupo de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente (PRODOC /FAE/UFMG), membro da Red Docente de América Latina y el Caribe (KIPUS) e Rede Latinoamericana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO) . Tem experiência na área de Educação desenvolvendo tanto atividades administrativas no ensino superior como atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas e temas: formação inicial e continuada de professores , profissão docente, saberes docentes, prática pedagógica, educação de jovens e adultos , avaliação, política e gestão educacional.

### **CIRO DE ALMEIDA SAMPAIO**

Bacharel em Administração pela UnB e em Psicologia pela Uni-RN, possui especializações em Docência Superior, Terapia Familiar e Psicologia Clínica em Gestaltterapia (indivíduo, famílias e grupos). Servidor da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social, em Natal RN. Ministrou a disciplina « Fundamentos da Psicologia da Educação » na UFRN. Docente na Escola de Saúde da UFRN e no InG - Instituto Natalense de Gestaltterapia. Atuação acadêmica e de Psicólogo Clínico integram a Prevenção e o Autocuidado.

### **CLEIDIVAN ALVES DOS SANTOS**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí(UFPI). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2010). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia/Magistério pela Universidade Federal do Piauí (2001). Atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Reis Velloso.

### **CLEMER HENRIQUE DA SILVA LIMA**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente participa do programa Residência Pedagógica.

**CRISTINA SOUSA DA SILVA**

Servido pública do IFTO. Mestre em Geografia. Licenciada em geografia.

**DALNES CRISTINE DE FREITAS GONDIM**

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba(1987), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Paraíba(2012), especialização em Serviço Social e Política Social pela Universidade de Brasília(2001) , Curso de aperfeiçoamento em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal da Paraíba (2018) Assistente Social/Agente Fiscal do Conselho Regional de Serviço de Social 13ª Região - Paraíba e Assistente Social da Prefeitura Municipal de João lotada na Secretaria de Educação .Foi Gestora da Escola Municipal João XXIII no período de 2007 - 2014 , Assistente Social da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca no período de 2015 - 2018 atualmente vem desenvolvendo suas atividades profissionais como Assistente Social na Escola Municipal Frei Albino .

**DANIEL VIEIRA COELHO**

Técnico em comércio pela Escola Estadual de Educação Profissionalizante de Senador Pompeu, graduando em pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central - Uece

**DANIELA FERNANDES RODRIGUES**

Mestre em Educação e Ensino pela UECE/MAIE( Mestrado Acadêmico Intercâmpim) em Educação e Ensino ( FAFIDAM e FECLESC) ( 2017). Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2010), Especialista em psicopedagogia pela Faculdades Integradas de patos - FIP ( 2010) , Atualmente é professora do IFCE campus Cedro. Membro do grupo GPFOHPE - Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional, da Universidade Federal do Ceará.

**DÉBORA KETHUY COSTA DE SOUSA**

Graduação em andamento em Pedagogia. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, FECLESC, Brasil

**DEISE CARDOSO SANTOS SILVA**

Professora da Rede Municipal de Salvador- BA. Mestranda em Educação, multiculturalidade e inclusão pela UDE- (Montevideo). Especialista em Educação, Diversidade e Cidadania. Especialista em Psicopedagogia Institucional

**DEUSILENE DA SILVA ALENCAR**

Esteticista.

**EDNA CORREIA DA SILVA LUCIANO OLIVEIRA**

Psicóloga Gestaltterapeuta. Especialista em Psicologia Clínica no atendimento de indivíduo, grupo e família. Especialista em Saúde do Idoso e Gerontologia. Sócia fundadora do Instituto Natalense de Gestaltterapia. Graduanda do curso de Gestão Pública. Experiente na área das seguintes Políticas Públicas: Trabalho, Assistência Social, e Políticas Públicas para as Mulheres.

### **ELAINE RODRIGUES DE ÁVILA**

Graduação em História pela Universidade Gama Filho (1994) e graduação em Direito pela Universidade Gama Filho (1998). Pós-graduação em Direito Civil (2001) e em Direito Público: Constitucional, Administrativo e Tributário (2011), pela Universidade Estácio de Sá. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Professora de História na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde 1995. Atuou como Tutora de professores iniciantes na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, entre agosto de 2013 e julho de 2014. Entre 2010 e 2015, lecionou como professora mediadora no Projeto Autonomia Carioca, aceleração de estudos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro para alunos do segundo segmento do ensino fundamental. Bolsista Prosup/Capes em nível de mestrado, no ano de 2015. Mestre em Educação, na linha de Políticas, Gestão e Formação de Educadores, pela Universidade Estácio de Sá (2016). Atualmente, Doutoranda em Educação, na linha de Políticas, Gestão e Formação de Educadores da UNESA, como bolsista Prosup/Capes.

### **EMILY ALVES CRUZ MOY**

Mestre pelo Programa de Pós-graduação Relações Étnicas e Contemporaneidade, na UESB, Bacharel em Administração pelo curso iniciado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e concluído pela Faculdade Integrada Euclides Fernandes (2012). Atuou na área de educação, aplicando em Recrutamento e Seleção, Gestão de Pessoas e Capacitação Profissional. Trabalhando diretamente com pessoas, através de treinamentos, instrução de palestras. Especialista em Antropologia, com ênfase em Culturas Afro-brasileira. Atua desde 2013, como estudante pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Relações Étnicas: saberes e praticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas.

### **EUDES BASÍLIO DE ALENCAR SEGUNDO JÚNIOR**

Possui mestrado em Psicologia pela UFRN (2016). Gestalt-terapeuta pelo Instituto Gestalt do Ceará (2015). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar (1999). Licenciatura plena (1998) e Bacharelado em Psicologia (1996) pela UFRN. Professor universitário do Centro Universitário do Rio Grande do Norte (Uni-RN) e Psicólogo Clínico (Gestalt-terapeuta). Experiência em Psicologia Clínica e na área de Educação, atua nos temas Gestalt-terapia, Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Psicogenética Walloniana.

### **FERNANDA FOCHI NOGUEIRA INSFRA**

Psicóloga (UFRJ), economista (UERJ), mestre e doutora em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRJ. Atua como docente desde 2007 e lecionou para cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia, Administração, Direito em universidades privadas no Rio de Janeiro e em Mato Grosso. Teve experiência como supervisora de estágios em psicologia clínica, organizacional, escolar e orientação profissional. Atuou também como psicoterapeuta na Abordagem Centrada na Pessoa, em clínica social e consultório particular. Desde 2013, é Professora Adjunta na Universidade Federal Fluminense (campus Santo Antônio de Pádua), lecionando para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais, Física e Computação e no Mestrado Interdisciplinar em Ensino (Programa de Pós Graduação em Ensino - PPGEn). Na UFF foi coordenadora do curso de Pedagogia e do PPGEn. Dedicar-se a desenvolver atividades de pesquisa e extensão nas áreas de psicologia e educação, sobre os temas fracasso escolar, medicalização, relações na escola, educação infantil, representações sociais, gênero e diversidade. Realizando pós-doutorado no Programa de Pós Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**FERNANDO ANTONIO DE MELO PEREIRA**

Doutor em Administração, na área de Métodos Quantitativos e Informática da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo FEA-USP. Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel em Administração e graduando em Estatística pela mesma instituição. Desenvolve atividades de pesquisa nas áreas de gestão da informação, estratégias empresariais, marketing e estatística aplicada à administração.

**FERNANDO GREGORIO DA SILVA**

Doutorado em Ciências da Educação. Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina. 2014. Especialista em Administração Universitária. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. 2009. Graduação em Engenharia Mecânica. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. 1980. Terapia Floral; Corporal e Sincronicidade: Reiki. Sindicato dos Terapeutas, SINTE, Brasil. 1996. Coordenador e ministrante do projeto de extensão: Curso Técnicas de Autoajuda para desativação do Estresse. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. Diploma e a Medalha Legislativa Municipal do Mérito "Oscar Niemeyer", Câmara Municipal de Niterói 2014. Coautor do livro Diálogos sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas no século XXI. Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda. Coautor do E-book Educação: Políticas, Estrutura e Organização 11 Atena Editora 2019.

**FLÁVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA**

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação, Coordenadora Acadêmica das Escolas Unificadas das Olimpíadas Especiais Brasil, Mentora Global da Special Olympics e Membro da Academia Paralímpica Brasileira. É uma das organizadoras do livro "Aspectos da deficiência: educação, esporte e qualidade de vida".

**FLAVIA QUERINO DA SILVA**

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela UESB (2017) - Jequié. Graduada em Pedagogia pela União Metropolitana de Educação e Cultura (2012) em Itabuna-BA, Especialista em Psicopedagogia Transdisciplinar (Clínica, Hospitalar e Institucional) pelo ISEO Itabuna, tendo também cursado Teologia pelo Instituto de Teologia de Ilhéus. Graduanda em História pela UNILAB, Campus dos Malês em São Francisco do Conde. Professora na Escola Maria das Dores Alves, do Ensino Fundamental I em São Francisco do Conde/BA. Já ocupou a função de editora assistente do Jornal Juventude Ativa no distrito de Travessão-Camamu/BA. Atualmente participa do grupo de pesquisa Educação e Relações Étnicas: saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas.

**FRANCISCO SIDOMAR OLIVEIRA DA SILVA**

Possui graduação em Assistência Social pela Universidade do Norte do Paraná (2013), e graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Acre (2014), Campus Floresta. Especialista em Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Acre (2015). Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre (2018). Atualmente é Servidor da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta, no cargo de Assistente em Administração.

**FRANCISCO SOUSA DA SILVA**

Professor Universitário. Especialização Lato Sensu em Psicologia da Educação. Especialização Lato Sensu em Matemática Financeira. Especialização Lato Sensu em Terapia Financeira. Especialização Lato Sensu Administração integrada em Marketing e RH. Bacharel em Ciências Econômicas. Autor os livros: A arte de cuidar bem do seu dinheiro; e Estatística: do básico ao cotidiano.

### **GLAUBER CÉSAR CRUZ CUSTÓDIO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2018). Possui Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes (2017/2017). Especialização em Nutrição Esportiva pelo Centro Universitário Internacional (2016/2017). Especialização em Obesidade e Emagrecimento pela Universidade Estácio de Sá (2015/2016). Graduado em Educação Física bacharelado pela Universidade Federal de Ouro Preto, MG (2016). Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (2014). Membro do grupo de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente (FOPROFI/DEEDU/UFOP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF). Ex bolsista PROBIC-FAPEMIG de iniciação científica pelo grupo de estudos do Laboratório de Estudos Pedagógicos em Educação Física (LEPEF) no Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto, MG.

### **ISABELA MEIRELLES MARTINS VASCONCELLOS**

Agente de Apoio à Educação Especial na Prefeitura do Rio de Janeiro. cursando a especialização: Construindo a Inclusão em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade São Marcos. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

### **ISADORA PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA**

Graduação em andamento em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil

### **IVANA CARNEIRO ALMEIDA**

Graduada em Administração, Mestre em Administração com ênfase em Educação e Empreendedorismo. Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, empreendedorismo, marketing, cultura do consumo.

### **JOÃO CESAR DE SOUZA FERREIRA**

Doutorando em Administração (USCS). Mestre em Gestão de Instituições Educacionais- UFMG. Pós-graduado em Logística Empresarial pela Universidade Gama Filho. Graduado em Administração de Empresas pela Fundação Educacional do Nordeste Mineiro-FENORD- IESI, atualmente é técnico administrativo no Departamento de Ciências Econômicas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e atuou como Tutor no Curso de Administração Pública EAD na UFMG. Atuou como professor voluntário no curso de Administração da UFMG, nas disciplinas de Logística Empresarial e Administração de Materiais e como professor bolsista no Curso de Administração Pública- UFMG, na disciplina de Economia Brasileira.

### **JOÃO GUILHERME RODRIGUES MENDONÇA**

Pós-doutorando em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP); Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara (UNESP). Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Especialista em Gestão Escolar e Psicomotricidade. Graduado em Educação Física pela Escola de Educação Física de Volta Redonda e em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Docente no Mestrado Profissional em Educação Escolar e no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil/UNIR. Membro do Grupo de estudos do desenvolvimento e da cultura corporal - UNIR e do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) - UNESP.

### **JOSÉ MAGNO PEREIRA LUSTOSA**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Piauí. Participou do Programa de monitoria do campus e atualmente participa do programa Residência Pedagógica.

### **JOSÉ ROLFRAN DE SOUZA TAVARES**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Atualmente é residente de sociologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e orientador social da Prefeitura Municipal de Natal. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das relações raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, sexualidade, relações de poder, educação bancária e subjetividade.

### **JOSENILSON DA SILVA COSTA**

Possui licenciatura em Química pela Universidade Federal do Acre (2015). É Mestre Profissional em Ensino de Ciência e Matemática (2016) e Mestre em Ciência, Inovação e Tecnologia (2017), ambos os programas pertencentes à Universidade Federal do Acre. Possui experiência, principalmente, em ensino e aprendizagem de química, bem como na educação especial numa perspectiva da educação inclusiva nas escolas públicas regulares de ensino. Atualmente atua no ensino especial como Mediador (SEME/AC) e na rede regular de ensino como Professor de Química, no Ensino Médio pela SEE/AC.

### **LAZARO RANIERI DE MACÊDO**

Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Cariri-UFCA. Pós-graduado em Educação Física Escola e Fitness pela Faculdade do Vale do Jaguaribe FVJ (2014). Graduado em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2012). Técnico em Fruticultura pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC e Centro Vocacional Técnico - CVTEC Barbalha.

### **LILLIAN ARGOLO AMARAL**

Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2011 (Bacharelado, Licenciatura e Formação do Psicólogo). Especializanda em Psicopedagogia e Neuropsicologia. Psicóloga clínica, supervisora clínica, professora e coordenadora de cursos de especialização, formação e aperfeiçoamento. Membro colaborador da Comissão de Assistência Social do CRP17/RN.

### **LIVIANE MARIA DOS SANTOS**

Graduanda em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2016). Cursando Técnico em Guia de Turismo no Serviço Nacional do Comércio - SENAC unidade Crato/CE. Recepcionista do Arajara Park. Participação na organização da terceira e quarta edição do concurso escolar Gea Terra mãe do GeoPark Araripe 2016 e 2017. Bolsista do GeoPark Araripe no Setor de Educação Ambiental.

### **LUCICLEIDE BEZERRA**

Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE investigando o ensino e aprendizagem da Estatística e Probabilidade à luz da Educação Matemática Crítica. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE (2014), investigou a formação Estatística e Probabilística dos licenciandos em Matemática no Brasil. Especialista em Administração pela FAFIRE (2002). Técnica em Programação de Computadores pelo SENAC-PE. Bacharel em Estatística pela UNICAP (1999), Pedagoga pela UNIP (2016) e concluinte no curso de licenciatura em Matemática pela UNIP. (turma 2016.1) Faço parte do Grupo de Estudo de Estatística no Ensino Fundamental GREEF-UFPE.



**LUCINEIDE FERNANDES MORAES**

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), graduação em Psicologia pela Universidade Celso Lisboa (2009) e graduação em Licenciatura em Português Literaturas pela Faculdade da Cidade (2002). Especialização em Literatura Infante Juvenil pela UFRJ. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Souza Marques. Especialização em Gestalt Terapia pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Especialização em Psicologia Hospitalar pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Especialista em Atenção Integral à Saúde Materno Infantil pela UFRJ/ME. Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente-Anhanguera UNIAN. Atualmente é Técnico de Nível Superior em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação -Universidade Estácio de Sá.

**MAIKA RODRIGUES AMORIM**

Especialização Lato Sensu em Administração e Gestão. Bacharel em Biblioteconomia. Bibliotecária da UNICENTRO.

**MÁRCIA CRISTINA FLORÊNCIO FERNANDES MORET**

Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Especialista em Tradução e Interpretação da LIBRAS pela Faculdade Santo André – FASA e Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná- UNOPAR, Licenciada em Pedagogia – Habilitação em Magistério das Séries Iniciais e Orientação Educacional pela Faculdade de Educação de Jarú – UNICENTRO. Tradutora Intérprete de Linguagem de Sinais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia –IFRO e Professora de Ensino Superior da Faculdade de Educação de Jarú – FIMCA/UNICENTRO.

**MARIA APARECIDA FERREIRA MENEZES**

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Bacharel em Psicologia, formação em Psicologia Cognitivo Comportamental, Especialista em Neuropsicologia, Especialista em Docência do Ensino Superior e Especialista em Educação Inclusiva. Professora (desde 2013) e Coordenadora (desde janeiro de 2015) do Curso de Bacharelado em Psicologia da Faculdade Santa Maria (FSM) em Cajazeiras/PB, Representante do Núcleo Estadual da Associação Brasileira do Ensino em Psicologia (ABEP).

**MARIA APARECIDA MARQUES DA SILVA**

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Cedro. Atualmente atua como bolsista do programa Residência Pedagógica.

**MARIA DE FATIMA LEITE GOMES**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1987), Mestrado em Serviço Social UFPB (1997) e Doutorado em Serviço Social (UFPE) na Área de Concentração em Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais. É professora da UFPB atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (UFPB), e Vice-Presidente Regional da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), no período 2003-2004. Foi Membro da Associação Latino-americana de Sociologia, no período correspondente a 2013-2015. É vice-chefe do Departamento de Serviço Social da UFPB, desde 2016

**MARIA GORETTI RODRIGUES DE SOUSA LIMA**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), experiência na Educação. Com ênfase nos seguintes temas: Educação, Programa Bolsa Família e suas condicionalidades, Serviço Social, Inclusão Escolar, Bullying, Violência na Escola. Autora do livro Violência Escolar - Aspectos que contribuem para essa prática, Editora Novas Edições Acadêmicas,

Düsseldorf, Alemanha 2018. Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 2019.

### **MARIA NEUMA CLEMENTE GALVÃO**

Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em Educação ambiental pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Professora da Universidade Regional do Cariri - Crato - CE. Tem experiência na área de Educação e meio ambiente, com ênfase em Educação ambiental e de adultos, assessora para assuntos de educação do GeoPark Araripe

### **MELINE MANGUEIRA BEZERRA**

Graduada em Psicologia pela Faculdade Santa Maria de Cajazeiras-PB e Especializanda em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará.

### **NÁJILA BRANDÃO DA SILVA**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com Estágio Curricular Obrigatório desenvolvido na Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação, Programa Bolsa Família e suas condicionalidades, Serviço Social, Inclusão Escolar, Bullying, Violência na Escola. Desenvolveu atividade de Monitora Voluntária no Projeto de Monitoria da disciplina Ética em Serviço Social, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> M<sup>a</sup> de Fátima Leite Gomes. Pesquisadora do Projeto de Pesquisa intitulado "Prisão e Educação um hiato histórico: da cela à sala de aula, um caminho para a educação ao longo da vida?". Autora do livro Violência Escolar - Aspectos que contribuem para essa prática, Editora Novas Edições Acadêmicas, Düsseldorf, Alemanha 2018 - Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

### **PAULO HENRIQUE DE AMORIM**

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Cedro. Já atuou como Monitor de Inclusão na EEF. Luiza Bezerra de Souza na cidade de Iguatu – CE. Atualmente atua como bolsista do programa Residência Pedagógica. Interessa-se por temas relacionados a Educação Inclusiva.

### **PEDRINA FRANÇA PEREIRA**

Secretaria Executiva do Araripe Geoparque Mundial da UNESCO. Pós-Graduada em História do Brasil pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2017). Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Cariri- URCA (2012/2016). Estágio Extracurricular no GeoPark Araripe (2012/2014). Bolsista pela Pró-reitoria de Extensão - PROEX/URCA no Instituto Cultural do Cariri – ICC.

### **PHELLIP FERNADEZ NUNES DA SILVA**

Graduação em Psicologia pela Faculdade Santa Maria de Cajazeiras (2017). e cursa Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras. Especialista em Docência do Ensino Superior (UFCG) e Saúde Mental e Atendimento Psicossocial (Unicorp)

### **RAQUEL BASÍLIO DOS SANTOS**

Possui graduação em Estatística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Tem experiência na área de Análise de Sobrevivência com ênfase em poços de petróleo, Planejamento de Experimentos com ênfase em misturas e Educação com ênfase no acesso ao Ensino Superior, atuando principalmente no seguinte tema: Ensino Médio; Vestibular; Ensino Superior.

### **RENATA CAROLINA REGO PINTO DE OLIVEIRA**

Psicóloga. Graduada pela Faculdade Santa Maria - FSM. Especialista em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará - FIC. Residente em Saúde da Família e Comunidade pela Escola de Saúde Pública do Ceará - ESP. Possui proficiência em Língua Inglesa e Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN.

### **RIDALVO MEDEIROS ALVES DE OLIVEIRA**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (2003). Especialista em Contabilidade Gerencial pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999). Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995). Professor do Departamento de Ciências Contábeis da UFRN. Diretor Adjunto e Coordenador Administrativo e Financeiro do Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE) da UFRN. Experiência na área de logística de concursos, de vestibulares e de processos seletivos, e também na área de Contabilidade, com ênfase em Custos, Controladoria e Contabilidade Gerencial.

### **RONICHELIDA DE SOUSA MOREIRA**

Graduanda do curso de Pedagogia, no campus da UECE em Quixadá-Ce, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC. Bolsista pela CAPES no Programa Institucional de Residência Pedagógica - PIRP

### **SÔNIA MARIA DOS SANTOS MARQUES**

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é diretora do Centro de Ciências Humanas da Universidade estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, professora Associada no Curso de Pedagogia e docente do Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. Coordena os projetos de extensão Núcleo Maria da Penha-Numape: apoio jurídico e educativo para as mulheres e Projeto Tecendo a cidadania: geração de renda e combate a exclusão social.

### **TAINARA SOARES DA COSTA**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Piauí. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e atualmente participa do programa Residência Pedagógica.

### **TIAGO TOMÉ LIMA**

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Cedro. Já atuou como Monitor de Inclusão na EEF Marta Maria Sobreira na cidade de Iguatu – CE nos anos de 2017 e 2018. Interessa-se por temas relacionados a Educação Inclusiva.

### **WANIA REGINA COUTINHO GONZALEZ**

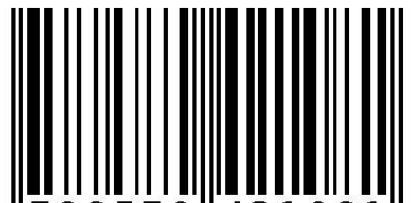
Graduada em Sociologia e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Integra o corpo docente do Programa de Educação e Cultura Contemporânea da Universidade Estácio de Sá – UNESA e o corpo do docente do Mestrado em Educação e Cultura das Periferias Urbanas da UERJ/ FEBF. Possui experiência no campo da Educação, com ênfase em Políticas Educacionais atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, qualificação profissional, trabalho e educação e educação não formal.

## **WILLIAM SILVA DO NASCIMENTO**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Piauí. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e atualmente participa do programa Residência Pedagógica.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-108-1



9 788570 421081